



**DANIELLE WESLAINE MARTIMIANO**

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM  
VIDEOANIMAÇÃO EM SALA DE AULA**

**LAVRAS-MG  
2025**

**DANIELLE WESLAINE MARTIMIANO**

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM VIDEOANIMAÇÃO EM  
SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Martimiano, Danielle Weslaine.

Mediação pedagógica para o trabalho com videoanimação em sala de aula. / Danielle Weslaine Martimiano. - 2025.

135 p.

Orientador(a): Helena Maria Ferreira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Leitura. 3. Mediação pedagógica. 4. Textos multissemióticos. 5. Videoanimação. I. Ferreira, Helena Maria. II. Título.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu orientador(a).

**DANIELLE WESLAINE MARTIMIANO**

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM VIDEOANIMAÇÃO EM  
SALA DE AULA**

**PEDAGOGICAL MEDIATION FOR WORKING WITH VIDEOANIMATION IN  
THE CLASSROOM**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 10 de fevereiro de 2025  
Dra. Dedilene Alves de Jesus Oliveira UFV  
Dra. Jaciluz Dias Fonseca UFLA

---

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2025**

*Dedico primeiramente a Deus, por ser  
essencial em minha vida, meu guia, socorro  
presente em todas as horas. Ao meu esposo  
Diego Silva Lima e meu filho Eric  
Martimiano Lima, por me apoiarem e  
incentivarem em minha trajetória.*

*Amo vocês!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelas bênçãos derramadas durante toda esta caminhada e por ter me iluminado para chegar até aqui.

Aos meus familiares, meu irmão Daniel, minha cunhada Welyda, minha mãe Luzia e principalmente meu esposo Diego e meu filho Eric por sempre acreditarem em mim e por estarem ao meu lado me apoiando nesta caminhada.

Aos amigos do mestrado pelo companheirismo e incentivo nos melhores e nos piores dias.

À minha amiga e orientadora, professora Dra. Helena Maria Ferreira, que é uma profissional e pessoa espetacular, por me ensinar a caminhar no mundo acadêmico, pelas palavras de incentivo, pela dedicação, pela paciência e por acreditar no meu desempenho profissional.

Às professoras doutoras Jaciluz e Dedilene que aceitaram prontamente o convite para participarem da banca de qualificação e defesa e contribuíram muito para este trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UFLA que me proporcionaram grandes conhecimentos, amizade e uma nova visão acerca da formação docente, tornando-me uma professora reflexiva.

À Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Educação, pela oportunidade.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para que eu pudesse concretizar essa etapa tão importante em minha vida.

Muito obrigada!

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos  
não é senão uma gota de água no mar. Mas o  
mar seria menor se lhe faltasse uma gota*

(Madre Tereza de Calcutá).

## RESUMO

A falta de mediação pedagógica pode ser considerada como um dos fatores responsáveis pelos problemas relacionados às dificuldades de compreensão por parte dos alunos. Em se tratando de textos multissemióticos, essas dificuldades se intensificam em função da primazia ainda, tradicionalmente, atribuída, aos textos escritos em sala de aula. Desse modo, pesquisas que explorem as diferentes semioses constitutivas dos textos são relevantes para ressignificar o ensino da leitura, de modo a contemplar as diferentes semioses que integram as produções textuais que circulam no cotidiano social dos alunos. Nesse sentido, esta dissertação elege como objeto de pesquisa a mediação pedagógica para a leitura de videoanimação em sala de aula. Assim, a questão que norteia o presente trabalho se pauta no seguinte questionamento: Quais são as contribuições de procedimentos de mediação pedagógica para a leitura de videoanimações? Para responder à questão apresentadas, propõe-se como objetivo precípuo analisar os resultados de um projeto de intervenção, envolvendo uma experiência de mediação pedagógica com leitura de videoanimação. Com vistas a construir um percurso investigativo inter-relacionado, optou-se por organizar esta dissertação em dois artigos. O primeiro artigo, denominado “Mediação pedagógica: bases teóricas e metodológicas”, teve por objetivo caracterizar o procedimento de mediação pedagógica, que se configura como uma questão relevante para o encaminhamento das práticas educativas. O segundo artigo, intitulado “Percepções de professores acerca da mediação pedagógica para o trabalho com a leitura em sala de aula”, teve por objetivo realizar uma análise dos saberes docentes sobre a mediação pedagógica e o ensino da leitura em sala de aula. Além dos artigos, esta pesquisa conta com um produto educacional, cujo título é “Sequência didática: Sala de aula também é lugar para ver videoanimações”. Esse material, destinado a professores da Educação Básica, teve por objetivo caracterizar o procedimento de mediação pedagógica da leitura e demonstrar sua relevância para a formação de leitores. Nele, foi apresentada uma sequência didática, envolvendo uma proposta de leitura da videoanimação *O Cão e a Garça*. Os resultados deste relatório de pesquisa apontam para uma abordagem ainda não aprofundada dos procedimentos de mediação pedagógica em cursos de formação de professores. Nesse sentido, as percepções dos docentes investigados se direcionam para a necessidade de uma discussão mais sistematizada sobre como ensinar a leitura em sala de aula. Além disso, foi possível perceber que as pesquisas acerca da mediação pedagógica sinalizam para a importância de encaminhamentos metodológicos que considerem os diferentes momentos da ação leitora, bem como para a relevância do papel do professor mediador para a formação de leitores críticos e responsivos. Por fim, esta pesquisa permitiu constatar que a experiência de mediação de leitura vivenciada em sala de aula possibilitou a manutenção do interesse dos alunos pela leitura, estimulou uma maior participação, ampliou as referências pessoais, instigou questionamentos, permitiu a sistematização de conhecimentos e a emissão de posicionamentos.

Palavras-chave: formação de professores; leitura; mediação pedagógica; textos multissemióticos; videoanimação.

## ABSTRACT

The lack of pedagogical mediation can be considered as one of the factors responsible for the problems related to the difficulties of understanding on the part of the students. When dealing with multi-semiotic texts, these difficulties are intensified due to the primacy still traditionally attributed to texts written in the classroom. Thus, research that explores the different semioses that constitute the texts is relevant to resignify the teaching of reading, in order to contemplate the different semioses that integrate the textual productions that circulate in the social daily life of the students. In this sense, this dissertation chooses as its research object the pedagogical mediation for the reading of video animation in the classroom. Thus, the question that guides this work is based on the following question: What are the contributions of pedagogical mediation procedures for the reading of video animations? To answer the question presented, the main objective is to analyze the results of an intervention project, involving an experience of pedagogical mediation with the reading of video animation. In order to build an interrelated investigative path, it was decided to organize this dissertation into two articles. The first article, called "Pedagogical mediation: theoretical and methodological bases", aimed to characterize the pedagogical mediation procedure, which is configured as a relevant issue for the direction of educational practices. The second article, entitled "Teachers' perceptions about pedagogical mediation for working with reading in the classroom", aimed to analyze teachers' knowledge about pedagogical mediation and teaching reading in the classroom. In addition to the articles, this research includes an educational product, entitled Didactic Sequence: The Classroom is Also a Place to Watch Video Animations. This material, intended for teachers in Basic Education, aimed to characterize the procedure of pedagogical mediation of reading and demonstrate its relevance for the formation of readers. In it, a didactic sequence was presented, involving a proposal for reading the video animation *The Dog and the Heron*. The results of this research report point to an approach that has not yet been taken in depth to pedagogical mediation procedures in teacher training courses. In this sense, the perceptions of the teachers investigated point to the need for a more systematic discussion on how to teach reading in the classroom. In addition, it was possible to perceive that research on pedagogical mediation points to the importance of methodological approaches that consider the different moments of the reading action, as well as the relevance of the role of the mediating teacher in the formation of critical and responsive readers. Finally, this research allowed us to confirm that the reading mediation experience experienced in the classroom made it possible to maintain students' interest in reading, stimulated greater participation, expanded personal references, instigated questions, allowed the systematization of knowledge and the issuing of positions.

Keywords: teacher education; reading; pedagogical mediation; multisemiotic texts; animation video.

## **INDICADORES DE IMPACTO**

A pesquisa promove impactos sociais e culturais ao propor uma metodologia inovadora para o ensino com videoanimação, fundamentada nos multiletramentos e no sociointeracionismo da linguagem. Por meio de uma sequência didática direcionada a professores, o estudo aprimora práticas de leitura crítica, integrando dimensões linguísticas, semióticas e discursivas. Com caráter extensionista, a pesquisa beneficia diretamente educadores e estudantes da rede pública, estimando alcançar 200 professores e 4.000 estudantes no Sul de Minas Gerais, em parceria com escolas locais. Alinhada à área temática de Educação da Política Nacional de Extensão e ao ODS 4 – Educação de Qualidade, a iniciativa fomenta o desenvolvimento crítico e a formação cidadã, abordando questões sociais nas videoanimações. O trabalho envolveu aproximadamente 20 pessoas, incluindo docentes, técnicos e estudantes, e contribui para fortalecer a educação básica, promovendo o uso de gêneros multissemióticos no contexto educacional brasileiro.

## **IMPACT INDICATORS**

The research promotes social and cultural impacts by proposing an innovative methodology for teaching with video animation, based on multiliteracies and socio-interactionism of language. Through a teaching sequence aimed at teachers, the study improves critical reading practices, integrating linguistic, semiotic and discursive dimensions. With an extensionist nature, the research directly benefits educators and students in the public school system, with an estimated reach of 200 teachers and 4,000 students in the South of Minas Gerais, in partnership with local schools. Aligned with the Education thematic area of the National Extension Policy and SDG 4 - Quality Education, the initiative fosters critical development and citizenship training, addressing social issues in video animations. The work involved approximately 20 people, including teachers, technicians and students, and contributes to strengthening basic education, promoting the use of multi-semiotic genres in the Brazilian educational context.

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Artigos que compõem a dissertação..... | 24 |
| Figura 2 – Sentidos da mediação pedagógica.....   | 40 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Procedimentos metodológicos.....       | 24 |
| Quadro 2 – Produto educacional.....               | 26 |
| Quadro 3 – Perguntas utilizadas para análise..... | 63 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 – Discussão sobre mediação pedagógica da leitura na formação inicial.....                                             | 64 |
| Gráfico 2 – Discussão sobre mediação pedagógica da leitura na formação continuada.....                                          | 65 |
| Gráfico 3 – Saberes docentes acerca do conceito de mediação pedagógica de leitura.....                                          | 66 |
| Gráfico 4 – Saberes docentes sobre as contribuições da mediação pedagógica da leitura.....                                      | 68 |
| Gráfico 5 – Saberes docentes acerca dos desafios para implementação de práticas de mediação pedagógica.....                     | 69 |
| Gráfico 6 – Saberes docentes sobre estratégias para o desenvolvimento de mediação pedagógica de leitura de textos digitais..... | 71 |

## SUMÁRIO

|            |                                                                                                                                      |           |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
|            | <b>PREÂMBULO.....</b>                                                                                                                | <b>15</b> |
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                               | <b>17</b> |
| <b>2</b>   | <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>                                                                                              | <b>23</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                              | <b>28</b> |
|            | <b>ARTIGO 1 – MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: BASES TEÓRICAS E<br/>METODOLÓGICAS.....</b>                                                       | <b>30</b> |
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                               | <b>31</b> |
| <b>2</b>   | <b>CONCEPÇÃO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: EM BUSCA DE<br/>CARACTERIZAÇÃO.....</b>                                                         | <b>33</b> |
| <b>2.1</b> | <b>Concepção de mediação pedagógica segundo Vygotsky.....</b>                                                                        | <b>33</b> |
| <b>2.2</b> | <b>Concepção de mediação pedagógica segundo Masetto.....</b>                                                                         | <b>37</b> |
| <b>2.3</b> | <b>Concepção de mediação pedagógica segundo Freire.....</b>                                                                          | <b>41</b> |
| <b>3</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                     | <b>44</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                              | <b>46</b> |
|            | <b>ARTIGO 2 – PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA MEDIAÇÃO<br/>PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE<br/>AULA.....</b> | <b>47</b> |
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                               | <b>48</b> |
| <b>2</b>   | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LEITURA EM SALA<br/>DE AULA.....</b>                                                     | <b>50</b> |
| <b>2.1</b> | <b>Concepção de mediação pedagógica da leitura.....</b>                                                                              | <b>56</b> |
| <b>3</b>   | <b>ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO REALIZADA COM<br/>DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>                                     | <b>63</b> |
| <b>4</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                     | <b>74</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                              | <b>76</b> |
| <b>5</b>   | <b>REFLEXÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO.....</b>                                                                                          | <b>80</b> |
|            | <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COLABORADORES.....</b>                                                                     | <b>81</b> |
|            | <b>APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>                                                                                         | <b>83</b> |

## PREÂMBULO

Sou formada em Normal Superior (minha primeira graduação) pelo Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS). O percurso formativo foi um processo de muito aprendizado, dificuldades e descobertas, mas a cada semestre compreendia que havia escolhido a profissão certa. Não foi nada fácil me formar, pois minha situação financeira na época era bem delicada. Em 2008, me formei, foi muito emocionante para mim e minha família e sabia que não queria parar de estudar mais. Após esse período, fiz alguns cursos de curta duração, pois era o que conseguia à época, mas buscava prestar atenção em cada detalhe do que era falado.

Eu me encantei por Libras na faculdade, fiz vários cursos e muitas amizades que contribuíram para que eu tivesse um olhar diferenciado no encaminhamento da minha prática educativa. A cada curso ou diálogos com colegas de profissão, a questão do processo de ensino e de aprendizagem de alunos surdos me contagiava sobremaneira. Embora eu nunca tenha tido um aluno surdo, esse interesse é genuíno. Às vezes, colegas me questionavam sobre essa motivação, e eu sempre respondia que eu queria estar preparada. E o que me surpreendeu foi que, em várias discussões realizadas nos cursos que eu fazia, eu conseguia encontrar certa articulação com o meu trabalho docente na minha sala de aula com alunos ouvintes.

Em seguida, fiz um curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, pela Faculdade Barão de Mauá, o qual foi fundamental para compreender vários processos que vivenciava em sala de aula.

Depois, cursei uma segunda graduação em Pedagogia, pelo INES/UFLA, curso todo em Português/Libras. Foi uma experiência que me provocou a transformar o meu olhar para a educação. Tínhamos aulas mistas com alunos surdos e ouvintes, o que proporcionou o aprendizado amplo da Língua de Sinais e a compreensão da relevância do compromisso do professor com a acessibilidade.

Ao longo da minha trajetória de estudos e desenvolvimento profissional, sentia que havia demanda por uma formação mais sistematizada e mais reflexiva. Foi quando decidi cursar o Mestrado. No final de 2022, dei início ao processo seletivo do Programa de Mestrado em Educação (UFLA) e a minha alegria se concretizou com a aprovação. Em 2023, iniciei meus estudos e, logo em seguida, defini objeto de pesquisa. Assim, os aprendizados consolidados durante a minha formação, tanto no curso Normal Superior quanto no contato com Libras e com o curso de Pedagogia, me influenciaram a pesquisar sobre os textos

multissemióticos, de modo especial, aqueles que combinam diferentes modalidades (oral, escrita, sonora e imagética) e que articulam distintas semioses (imagens, palavras, cores, movimento, enquadramento etc.) O estudo de Libras, aliás, contribuiu para uma percepção da importância da exploração das visualidades no processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, considerando as ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Textualiza — que tem direcionado os estudos para a organização e o funcionamento de textos multissemióticos, em particular, para o gênero videoanimação —, resolvi aprofundar a discussão sobre a mediação pedagógica da leitura desse gênero, por entender a relevância de um trabalho sistematizado das atividades leitoras.

Por fim, cabe destacar que na minha experiência docente, de cerca de 11 anos, não tive a oportunidade de estudar sobre as práticas de mediação pedagógica, as quais são necessárias para garantir uma formação leitora mais proficiente. Assim, surgiu o interesse em pesquisar estratégias de leitura articuladas ao papel do professor enquanto mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

As práticas de ensino de leitura têm demandado a ressignificação dos procedimentos metodológicos, seja em função da disseminação das novas tecnologias e formas de comunicação, seja em função do papel do professor para mediar situações de leitura de textos multissemióticos, isto é, que combinam diferentes recursos para o indiciamento de sentidos. Essas demandas têm sido, recorrentemente, apresentadas por pesquisas relacionadas ao ensino de línguas (Ribeiro, 2016; Coscarelli, 2016; Villarta-Neder; Ferreira, 2020), bem como pelos documentos parametrizadores de currículos brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e os currículos de referência das secretarias estaduais e municipais de educação.

Além disso, vale destacar que a democratização do acesso às mídias sociais tem promovido o contato e a interação com textos constituídos por diferentes recursos semióticos (palavras, imagens, cores, movimentos, iluminação, enquadramento etc.), bem como com outras possibilidades de compartilhamento, de edição e alteração das condições de circulação/recepção, o que exige das práticas educativas procedimentos metodológicos que considerem as especificidades constitutivas dos gêneros textuais e as interações entre os sujeitos.

Outra questão digna de nota é o contexto educacional, que, em momento pós-pandêmico (após o isolamento social ocasionado pela Covid-19), tem exigido um redimensionamento acerca das metodologias de ensino, da educação híbrida e dos usos de recursos tecnológicos no cotidiano escolar, tendo em vista as experiências vivenciadas durante o isolamento social que demandaram uma revisitação das metodologias de ensino no contexto da sociedade da informação.

Assim, a proposta desta dissertação incide na direção de uma pesquisa com intervenção que toma como objeto de estudo a mediação pedagógica e o ensino da leitura no contexto digital. De acordo com Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), o desenvolvimento de um acervo que trata de estratégias mediacionais para o ensino da leitura ainda se configura como uma lacuna no contexto do ensino e da pesquisa. Nesse sentido, esta pesquisa tem por proposta analisar os constructos teóricos e metodológicos relacionados à mediação pedagógica que podem contribuir para o trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula, considerando o contexto pós-pandêmico, a disseminação das mídias sociais, as

especificidades das interações sociais mediadas pelas tecnologias e a veiculação de gêneros textuais constituídos por múltiplas linguagens.

No contexto da mediação pedagógica para o trabalho com a leitura, é recorrente, na literatura, a utilização de protocolos. De acordo com Leal (2014), essa estratégia metodológica ajuda o professor a elaborar práticas pedagógicas que viabilizam o desenvolvimento da compreensão. Ainda segundo a autora, os protocolos podem ser analisados sob duas perspectivas: a psicolinguística e a pedagógica. Do ponto de vista psicolinguístico, com foco no interlocutor, os protocolos contemplam os processos mentais ligados ao ato de ler, ou seja, instrumentos elaborados que levam o leitor a explicitar o que se passa em sua mente enquanto faz a leitura. Aqui, estão implicadas a descrição das estratégias utilizadas no/para o processo de produção de sentidos e a consideração das marcas e pistas deixadas pelos produtores que orientam o percurso interpretativo. Já do ponto de vista pedagógico, o foco é dado às bases da compreensão da leitura e às estratégias de intervenção pedagógica (mediação do professor). Nesse ponto, o professor será responsável por problematizar questões, relacionar texto e contexto, analisar recursos semióticos indiciadores de sentidos etc.

Nessa circunstância, uma das estratégias utilizadas é a leitura tutorial (também chamada de protocolos de leitura), que considera o aluno como agente ativo na compreensão do texto e o professor como mediador desse processo. Essa perspectiva concebe o texto como uma prática social. Para Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 51), esse tipo de leitura

[...] é aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto.

Conforme se pode depreender, a leitura tutorial é compartilhada/mediada, de modo que o percurso de compreensão é proposto, acompanhado e avaliado. Esse tipo de estratégia metodológica, segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), contempla três momentos basilares: a) preparação para a leitura; b) execução da leitura; e c) pós-leitura.

Na preparação para a leitura, é relevante considerar o gênero textual a ser lido, com direcionamentos pedagógicos voltados para a análise do objetivo da leitura, assim como para o contexto de produção e de recepção do texto a ser lido (Silva, 2021). Para Solé (1998), cabe

ao professor mobilizar conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo temático a ser problematizado em sala de aula, bem como sobre os modos de organização composicional do texto. Nesse momento, devem ser exploradas questões que “ênfatizam a motivação para a leitura, que pode começar [...] na análise do título, da capa e/ou da contracapa, numa breve apresentação das personagens, na leitura de trechos do texto para criar expectativas no leitor” (Santos, 2013, p. 49). Assim, saber o que se vai ler, por que se vai ler e como se deve ler pode contribuir para a realização da atividade leitora de modo mais consciente.

No que tange à etapa da leitura propriamente dita, as possibilidades de intervenção podem e devem variar conforme as expectativas docentes, ou seja, de acordo com o que o professor pretender encaminhar (ler, resumir, solicitar esclarecimento, perguntar, esclarecer, recapitular e prever). É importante que o professor acompanhe o processo de produção de sentidos vivenciado pelo aluno. Sendo assim, o leitor tem que lançar mão de várias estratégias para a construção de sentido porque depende também do tipo e gênero do texto.

Na fase de avaliação da leitura (pós-leitura), poderão ser exploradas estratégias diversificadas, tais como a identificação do conceito principal e secundário, perguntas e respostas sobre questões pontuais do texto, resumo etc., conforme os objetivos delimitados para o estudo do texto. Afinal, de acordo com Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), o professor não deve restringir a avaliação da leitura à aferição de notas ou a atividades realizadas em sala ou em casa sem antes ter trabalhado todo o processo de leitura compartilhada. Caso contrário, não ocorrerá o desenvolvimento de uma atividade de leitura, apenas a conferência de que o aluno cumpriu a tarefa.

Entretanto, essa abordagem de leitura compartilhada reportada anteriormente tem se limitado ao estudo da modalidade verbal. Assim, destaca-se a questão de que ainda são escassos os trabalhos sobre a mediação pedagógica envolvendo produções multissemióticas. Para esse tipo de produção, são demandados procedimentos específicos, a fim de contemplar os diferentes modos e recursos que são mobilizados para o processo de produção de sentidos.

Nesse sentido, esta pesquisa assume relevância por apresentar uma compreensão mais ampliada do processo de formação de leitores, não se circunscrevendo ao âmbito da modalidade escrita, mas abarcando múltiplos modos de linguagem, tal como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (Brasil, 2018) recomenda a inserção de discussões sobre multimodalidade nos currículos escolares, tendo em vista a recorrente presença de textos multissemióticos nos diferentes contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos.

Além disso, esta pesquisa se justifica por abordar um gênero textual, a saber: a videoanimação. Esse gênero se configura como uma importante estratégia para a formação de leitores por três motivos básicos: a) a abordagem de temáticas sociais que permitem o desenvolvimento de propostas curriculares na perspectiva da transversalidade; b) a exploração de diferentes modos/recursos semióticos que contribuem para o processo de produção de sentidos; e c) a viabilização de possibilidades pedagógicas que permitem o desenvolvimento de habilidades de leitura que são exigidas nas atividades do cotidiano social.

Nesse contexto, é importante destacar que as estratégias de leitura, envolvendo a utilização do gênero videoanimação, ainda têm sido significativamente incipientes. Assim, esta pesquisa pretende criar espaços de discussão sobre protocolos de leitura, de modo a considerar o contexto de produção, de circulação e de recepção dos textos, bem como os recursos semióticos que são indiciadores de sentidos e que contribuem para a (re)construção do projeto de dizer dos produtores. Ao propor uma problematização acerca das estratégias de mediação pedagógica para o estudo da videoanimação em sala de aula, espera-se contribuir para a formação de professores.

Diante do exposto, para a realização da presente dissertação, foram realizados três tipos de pesquisa: a) pesquisa bibliográfica, de natureza interpretativista; b) pesquisa de campo, envolvendo docentes de educação básica; e c) pesquisa com intervenção, realizada com alunos de uma escola da rede municipal de Lavras (MG). Nessa direção, o procedimento de coleta de dados se deu por levantamento bibliográfico, uso de instrumento questionário destinado a professores, elaboração e aplicação de uma sequência didática e produção de diários de campo. A pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética (CAAE: 74831523.2.0000.5148).

No que tange à estrutura organizacional, o estudo desenvolvido contempla dois artigos que abordam a questão da mediação pedagógica em diferentes perspectivas, bem como um produto educacional, que é exigência para a conclusão do mestrado em educação na modalidade profissional.

O primeiro artigo, denominado “Mediação pedagógica: bases teóricas e metodológicas”, teve por objetivo caracterizar o procedimento de mediação pedagógica, que se configura como uma questão relevante para o encaminhamento das práticas educativas. O segundo artigo, intitulado “Percepções de professores acerca da mediação pedagógica para o trabalho com a leitura em sala de aula”, teve como propósito realizar uma análise dos saberes docentes sobre a mediação pedagógica e o ensino da leitura em sala de aula. Além dos artigos,

esta pesquisa conta com um produto educacional, cujo título é “Sequência didática: sala de aula também é lugar para ver videoanimações”. Esse material, destinado a professores da educação básica, teve por objetivo caracterizar o procedimento de mediação pedagógica da leitura e demonstrar sua relevância para a formação de leitores. Nele, foi apresentada uma sequência didática, envolvendo uma proposta de leitura da videoanimação *O Cão e a Garça*. Vale destacar que o projeto de intervenção não será objeto de discussão desta dissertação, uma vez que ele foi proposto apenas para validação das atividades da sequência didática. A referida intervenção foi aplicada em uma escola municipal de Lavras (MG).

Tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa com intervenção emprestam contribuições para a formação docente, seja pela possibilidade de articulação entre teoria e prática, seja pela possibilidade de exploração de um gênero textual que integra o cotidiano dos alunos e que ainda é pouco utilizado como recurso pedagógico.

Vale destacar que esta dissertação se fundamenta na concepção sociointeracionista da leitura (Koch, 1992), a qual considera o ato de ler como um processo social e interativo, no qual o leitor desempenha um papel ativo na construção de significados/sentidos. Dito de outra maneira, a leitura é vista como um processo dialógico, em que o leitor interage com o texto, trazendo suas experiências, conhecimentos prévios e expectativas para a interpretação, seja para ajustar os modos de ler, seja para posicionar-se em relação ao texto lido.

Nessa linha, os sentidos do texto não estão apenas na materialidade textual, mas são construídos na/pela interação. De acordo com essa perspectiva, a leitura é uma prática situada em contextos culturais e sociais específicos, isto é, os sentidos de um texto são dependentes do contexto. Isso inclui o contexto cultural, social, histórico e até mesmo o contexto específico em que o ato de leitura ocorre. Além disso, é relevante considerar que a leitura é influenciada por diversos fatores, como o ambiente social, as práticas de letramento da comunidade e as experiências anteriores do leitor. Por fim, a leitura será sempre uma prática mediada, uma vez que autores, editores, professores, colegas, familiares e amigos podem atuar como mediadores, influenciando a interpretação e compreensão do texto.

Articulando essa concepção ao objeto de estudo desta dissertação, qual seja, leitura de videoanimação, é imperativo considerar que esse gênero circula em contextos digitais, que incluem links, vídeos, imagens e outros recursos que exigem do leitor uma tomada de decisão sobre o que ler, como assistir ou onde clicar. Logo, a leitura de textos socializados por meios digitais não se circunscreve na leitura do texto em si, mas abarca uma reflexão acerca dos contextos de produção e de circulação. Assim, informações sobre o processo de produção e os

comentários podem contribuir para a constituição de sentidos. Essas informações ajudam a moldar a experiência de leitura ao sugerir conteúdos relacionados, facilitando o acesso a diferentes perspectivas e fontes, ampliando, portanto, o contexto interpretativo.

Diante do exposto, assumir a concepção sociointeracionista da leitura no contexto digital envolve destacar como os textos digitais ampliam as possibilidades de interação, contextualização e mediação, reforçando a ideia de que o leitor é um agente ativo na construção de sentidos. Em suma, a mediação pedagógica da leitura exemplifica, explicitamente, os princípios do sociointeracionismo, mostrando como a leitura é, de fato, uma prática social e interativa.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente dissertação, constituída por um relatório de pesquisa, adotou, em sua integralidade, três tipos de pesquisa, a fim de articular os referenciais teóricos e a prática pedagógica, uma vez que, no âmbito dos programas profissionais em educação, é exigido um diálogo com o contexto escolar, em especial, com a formação de professores.

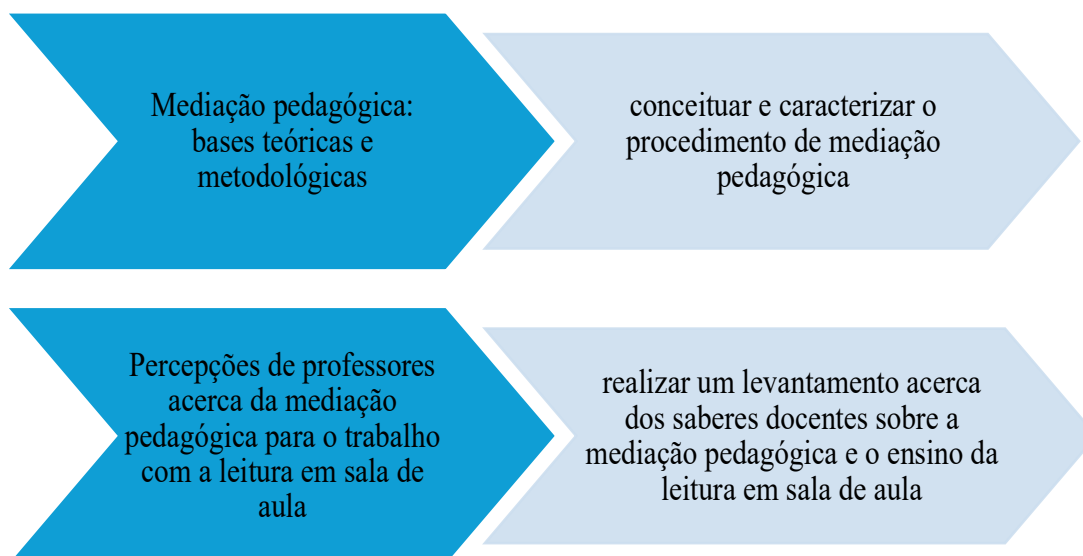
O primeiro tipo adotado foi a pesquisa bibliográfica, que contemplou questões conceituais relevantes para a discussão proposta neste estudo, tais como multimodalidade, mediação pedagógica etc. Em sintonia com Brasileiro (2021, p. 78), esse tipo de pesquisa “[...] possibilita ao pesquisador, e, posteriormente, ao leitor, tomar conhecimento, por meio de fontes primárias e secundárias, das principais concepções e descobertas do tema estudado”.

O segundo tipo adotado foi a pesquisa de campo, composta por um questionário aplicado a docentes de educação básica (Apêndice A). De acordo com Kroef, Gavillon e Ramm (2020, p. 465), “o trabalho de campo é uma estratégia importante de pesquisa, uma vez que envolve a articulação de proposições teóricas com a experiência empírica na produção de saberes contextualizados”.

O terceiro tipo adotado foi a pesquisa-intervenção, que foi constituída pelo desenvolvimento de uma sequência didática em uma escola de educação básica, para fins de validação das atividades propostas. Segundo Horn, Zwierewicz e Jurado (2024), a pesquisa-intervenção caracteriza-se como uma estratégia formativa comprometida com a transformação da prática pedagógica mediante a utilização de uma metodologia de ensino voltada para um planejamento sistematizado. Com isso, esse tipo de pesquisa estimula “[...] o diagnóstico de demandas locais e de emergências globais, a discussão, a descoberta de soluções e intervenções que colaborem para melhorar a realidade e enfrentar suas incertezas” (Zwierewicz, 2023, p. 12).

Com vistas a retomar a proposta de organização dos dois artigos, conforme já apresentado na introdução desta dissertação, segue o esquema (Figura 1):

Figura 1 – Artigos que compõem a dissertação.



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Buscando explicitar um detalhamento dos procedimentos metodológicos adotados em cada artigo, apresenta-se o Quadro 1:

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos.

| Artigos                                                                                                         | Tipos de pesquisas                                                                        | Detalhamento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Artigo 1: Mediação pedagógica: bases teóricas e metodológicas                                                   | Pesquisa bibliográfica – abordagem qualitativa (interpretativista/comparativa de autores) | Análise da relevância da mediação pedagógica para a formação de leitores.<br>- Será feita uma compilação das leituras realizadas, seguida de uma análise interpretativa e comparativa de autores                                                                                                                             |
| Artigo 2: Percepções de professores acerca da mediação pedagógica para o trabalho com a leitura em sala de aula | Pesquisa bibliográfica - Abordagem qualitativa (interpretativista/comparativa de autores) | Levantamento de estratégias metodológicas para a realização de mediação de leitura<br>- Compilação das leituras realizadas, seguida de uma análise interpretativa e comparativa de autores                                                                                                                                   |
|                                                                                                                 | Pesquisa de campo - Abordagem quantitativa e qualitativa                                  | Sujeitos: docentes de educação básica<br>Objetivo: analisar a percepção e os saberes de professores acerca da mediação pedagógica da leitura<br>Instrumento de coleta de dados: questionário (6 perguntas), plataforma Google Forms<br>Período de coleta de dados: 23/02 a 10/03 de 2024<br>N. de participantes: 25 docentes |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tendo em vista a abordagem metodológica, vale destacar que a pesquisa qualitativa faz com que o pesquisador tenha mais possibilidades para a problematização de questões relacionadas à prática educativa e que demandam redimensionamentos. Essa perspectiva envolve o pesquisador no processo de produção da pesquisa, além de ressaltar a noção discursiva das práticas sociais, sempre localizadas e ideológicas, uma vez que buscamos construir “práticas interpretativas interconectadas, esperando sempre obter uma melhor compreensão do assunto em questão” (Denzin; Lincoln, 2013, p. 7). Esse processo metodológico se alinha às demandas de formação de professores pesquisadores, indicando novos/outros modos de ver e perceber o trabalho do professor, considerando-o como sujeito subjetivo que está hábil a construir e/ou reconstruir conhecimentos por meio de uma prática reflexiva (Demo, 2001).

Além disso, torna-se possível a participação do pesquisador, que não somente busca os meios para estruturar sinalizações para ressignificação do contexto formativo de professores, mas que se coloca como sujeito em formação. Ao pesquisar, as possibilidades de metodologias de ensino e dos discursos que integram o contexto escolar e social estarão fundamentadas em uma perspectiva epistemológica do interacionismo. A leitura em uma concepção interacional (dialógica) da língua toma os sujeitos como atores, como agentes que se constituem dialogicamente e se constroem no texto, considerado o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Nesse contexto, o sentido é construído na interação entre o texto e os sujeitos (o autor e o leitor).

Já a abordagem quantitativa remete a uma análise em que se busca apresentar os dados coletados por meio de métodos de base matemática (em particular, os estatísticos), com vistas a comparar resultados, comprovar teorias e buscar padrões que podem ser generalizados (Paiva, 2019). A pesquisa quantitativa pretende e permite a determinação de indicadores e tendências presentes na realidade, ou seja, dados representativos e objetivos. Assim, o interesse é no coletivo, naquilo que pode ser predominante como característica do grupo participante da pesquisa. Desse modo, podemos considerar que:

[...] as investigações quantitativas não são capazes de resolver ou responder a todos os problemas sociais, mas permitem, diante do atendimento ao rigor metodológico, o acesso e a divulgação de valiosas informações sobre os sujeitos e/ou populacionais (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 419).

Na descrição do desenho metodológico desta dissertação, merece destaque também o produto educacional (Quadro 2), que congrega embasamento teórico, empírico e reflexivo, enriquecendo a compreensão das práticas adotadas e dos resultados obtidos.

Quadro 2 – Produto educacional.

|                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Produto educacional:<br>Sequência didática - mediação pedagógica: uma leitura da videoanimação <i>O Cão e a Garça</i> | Pesquisa Bibliográfica:<br>- Abordagem qualitativa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Levantamento e compilação de estudos sobre sequência didática e mediação pedagógica da leitura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                                                                       | Pesquisa com intervenção<br>- Abordagem qualitativa para validação de atividades didáticas propostas. Esse processo se deu a partir de uma proposição e desenvolvimento de uma sequência didática. As atividades foram aplicadas e ajustadas em relação aos critérios: a) clareza dos enunciados; b) similaridade de atividades (para exclusão de repetições); c) alterações em relação à sequenciação, de modo a atender ao nível de exigências de habilidades de compreensão. | <p>- <b>Projeto com intervenção:</b> desenvolvido em escola da rede municipal de Lavras (MG)</p> <p>- <b>Participação:</b> alunos do 5º ano do Ensino Fundamental</p> <p><b>Período de realização:</b> 06/05 a 09/05 de 2024</p> <p><b>Objetivo:</b> experienciar uma vivência de mediação de leitura de uma videoanimação</p> <p><b>Videoanimação escolhida:</b> <i>O Cão e a Garça</i></p> <p><b>Critérios de seleção:</b> a) conteúdo temático proposto; b) adequação ao nível de escolaridade dos alunos; c) não possuir temática e nem cenas de conteúdo sensível; d) possuir variados recursos semióticos para análise; e) curta duração, o que permite uma exibição do vídeo em sua completude, mais de uma vez; e) potencialidade para articulação entre teoria e prática (momentos da leitura: antes, durante e depois); f) apresentar personagens animais, o que propicia uma abordagem menos pessoalizada.</p> <p><b>Coleta de dados:</b> sequência didática produzida, atividades realizadas pelos alunos, registros fotográficos</p> <p><b>Elaboração do produto educacional:</b> Apresentação da sequência didática produzida, com objetivos e instruções para docentes, considerando os momentos de pré-leitura, momento da leitura e pós-leitura.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Uma sequência didática é uma estratégia pedagógica que organiza, de forma sistemática e progressiva, um conjunto de atividades com o objetivo de viabilizar a aprendizagem de um conteúdo específico. Essa abordagem permite que os alunos construam conhecimentos de maneira gradativa, partindo de suas experiências prévias e avançando em

direção a objetivos educacionais definidos (Swiderski; Costa-Hübes, 2009). As sequências didáticas incidiram sobre: a) suporte textual; b) gênero textual; c) diferentes modos de significação (escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral), configurando-se como protocolos para a mediação pedagógica da leitura. Conforme já pontuado, a videoanimação selecionada foi *O Cão e a Garça*<sup>1</sup> (*A Joy Story: Joy and Heron*, 2018), com duração de 4 minutos, que foi produzida por uma empresa varejista da China (JD.com) para comemorar o ano do cachorro. A direção da produção é de Kenneth Kuan, Kyra Buschor e Constantin Paepfow. A narrativa conta a história de um cachorrinho que vai pescar com seu dono e encontra uma elegante e irritante garça. Ao longo da narrativa, o cãozinho percebe a intencionalidade da garça e o que acontece entre ambos é um verdadeiro exemplo de amabilidade, afeto e compreensão. Na cultura chinesa<sup>2</sup>, o cão representa lealdade, honestidade, sensibilidade e mau humor. Já a garça simboliza bondade e simpatia.

A sequência didática contempla uma abordagem que explora três momentos da mediação pedagógica da leitura (antes, durante e depois), envolvendo o conteúdo temático, os recursos semióticos, a organização da narrativa e busca uma articulação com a situação cotidiana dos alunos. A partir dessa sequência didática, foi elaborado o produto educacional, direcionado para a formação de professores.

---

<sup>1</sup> Recomenda-se ao leitor desta dissertação o acesso à videoanimação selecionada antes de prosseguir com a leitura, tendo em vista a relevância da contextualização da situação enunciativa proposta pelo conteúdo audiovisual. Esse procedimento poderá favorecer a compreensão e situar o leitor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZQGuVKHtrxc>. Acesso em: 10 fev. 2024.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.br.ccb.com/institucional/noticias/o-significado-dos-animais-no-horoscopo-chines-206.html>. Acesso em: 12 fev. 2024.

## REFERÊNCIAS

A JOY Story: Joy and Heron. Direção: Kyra Buschor, Constantin Paepflow. China: Huawei, 2018. 1 vídeo (1min 41s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=ZQGuVKHtrxc>. Acesso em: 28 mar. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The landscape of qualitative research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-41.

HORN, M.; ZWIEREWICZ, M.; JURADO, R. G. Da formação docente à metamorfose da prática pedagógica em pesquisa com intervenção na Educação Básica. **Revista Educare**, João Pessoa, v. 10, p. 1-20, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/69796/39899>. Acesso em: 20 out. 2024.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KROEFF, R. F. S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LEAL, L. F. V. Protocolos de leitura (verbete). In: FRADE, I. C. A.; COSTA VAL, G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFGM, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/protocolos-de-leitura>. Acesso em: 2 jun. 2023.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.

17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 14 set. 2024.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

SILVA, A. J. S. **Uma análise da modalização em uma videoanimação: estratégias de construção de sentido**. 2021. 134 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, [s. l.], v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253/1748>. Acesso em: 4 ago. 2024.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. Alteridade e Responsabilidade Leitura de Texto Multissemiótico de Videoanimação como Construção Intersubjetiva na Relação Ensino-aprendizagem. **Diacrítica**, Minho, v. 34, n. 1, p. 4-25, 2020. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/4956/5574>. Acesso em: 15 out. 2024.

ZWIEREWICZ, M. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: inclusão digital, tecnologias assistivas e sustentabilidade no desenvolvimento de Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica**. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741254> . Acesso em: 30 jan. 2024.

## **ARTIGO 1 – MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

### **RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo caracterizar o procedimento de mediação pedagógica, que se configura como uma questão relevante para o encaminhamento das práticas educativas. Nessa direção, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, que contemplou um compilado dos estudos realizados por Vygotsky (2000, 2007), Masetto (2010) e Freire (1982, 1997). Tais pesquisadores foram escolhidos em função da menção como referências por parte significativa das pesquisas sobre mediação pedagógica. A partir da pesquisa realizada, foi possível constatar que a mediação pedagógica se constitui como uma concepção que instaura práticas de ensino mais dialogadas, mais reflexivas e mais contextualizadas. Além disso, observou-se que as perspectivas dos autores estudados apresentam um diálogo no que tange à relevância das interações em contexto escolar e se distanciam em relação à abordagem teórica, uma vez que Vygotsky atribui primazia às relações sociais, Masetto enfoca o contexto da mediação do professor em contextos digitais, e Freire destaca o papel da participação como estratégia de exercício da cidadania. Neste artigo, buscou-se, também, apresentar uma reflexão sobre a importância da atuação e sobre a formação dos professores no encaminhamento de práticas de ensino em que a mediação pedagógica seja concebida como espaço de diálogo e de formação humana.

Palavras-chave: mediação pedagógica; Vygotsky; Freire; Masetto; formação docente.

## 1 INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é discorrer sobre a concepção de mediação pedagógica. Ao abordar essa questão, é relevante considerar que a mediação pedagógica não é uma discussão recente, uma vez que, não raro, são problematizadas as interações entre professores e alunos no contexto escolar. Desse modo, embora seja uma temática relativamente abordada em cursos de formação docente, esse procedimento ainda requer novas investigações, sobretudo, se considerarmos o contexto digital, que exige um redimensionamento de metodologias de ensino, o que traz novas demandas aos professores. Embora seja difundido que o papel do professor é apresentar, de modo negociado, um determinado conceito e/ou conteúdo aos alunos, não é viável simplificar o conceito de mediação pedagógica.

De acordo com Trevizan, Gebran e Guimarães (2017), o conceito de mediação tornou-se bastante recorrente no discurso pedagógico em razão da forte influência da abordagem histórico-cultural. Essa abordagem, segundo Trevizan, Gebran e Guimarães (2017, p. 60),

[...] enfatiza a relação de reciprocidade entre o sujeito e as possibilidades do conhecer, aprender. A partir dessa concepção, o fenômeno educativo é visto numa perspectiva de totalidade, concebendo a escola enquanto instância social e a prática pedagógica como uma modalidade da prática social, inserida em um contexto que visa a transformações sociais mais amplas. Assim, o caráter mediador da prática educativa escolar ganha, então, contornos sociopolíticos, sendo a escola uma instância mediadora entre a sociedade e os alunos que se educam, visando à sua transformação. Isso nos remete à própria origem do termo mediação, que provém do radical grego *mésos* e, também, do latim *mediatio*. Em grego, significa o que está colocado no meio, o ponto médio. Do radical latim *mediatio*, o conceito de mediação significa intercessão ou intermédio; refere-se às ações recíprocas que interagem entre duas partes de um todo, significa o que está entre as duas partes e estabelece uma relação entre elas.

A partir do excerto supracitado, é possível constatar a relevância da mediação no contexto escolar, considerando o viés da abordagem histórico-cultural proposta por Vygotsky (2000, 2007). No entanto, as discussões sobre esse procedimento têm sido retomadas, tendo em vista novas formas de construção de conhecimento, de entendimento do outro, das identidades e da relação com a natureza humana nos diversos espaços.

Diante do exposto, este artigo busca caracterizar a mediação pedagógica da leitura, buscando problematizar o contexto da formação de professores. Ademais, este trabalho se caracteriza por uma pesquisa bibliográfica, de base interpretativista, uma vez que estudos

realizados por outros pesquisadores foram cotejados e trazidos para uma reflexão. Assim, a discussão aqui proposta se fundamenta em vários pesquisadores de várias linhas teóricas, em função da possibilidade de diálogos entre as pesquisas e as potencialidades delas para o aprofundamento das reflexões.

Esperamos que a discussão proposta neste artigo possa servir para novas pesquisas sobre as questões aqui abordadas, mas, sobretudo, para a formação de professores, pois o processo de ensino somente será redimensionado quando os docentes tomarem para si o compromisso de abordar tal formação como um processo dialógico.

## **2 CONCEPÇÃO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: EM BUSCA DE CARACTERIZAÇÃO**

Ao abordarmos a questão da mediação pedagógica, consideramos relevante destacar que as discussões sobre esse procedimento se deram, inicialmente, de modo mais amplo, contemplando uma abordagem voltada para o campo da Didática e para o papel do professor. A seguir, apresentamos, algumas referências de pesquisadores, tais como Vygotsky (2000, 2007), Freire (1982, 1997) e Masetto (2010), que abordam a mediação em uma perspectiva mais abrangente. Tais autores trouxeram contribuições substanciais para a construção de fundamentação acerca do procedimento aludido.

### **2.1 Concepção de mediação pedagógica segundo Vygotsky**

Estudos sobre a mediação pedagógica — de um modo geral, concebida como uma ação planejada e intencional que visa favorecer a aprendizagem do aluno — são relativamente recentes no Brasil e 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. Além disso, Vygotsky (2000) argumenta que o pensamento humano está profundamente ligado à linguagem, sendo impossível desapropriá-los nas interações sociais. Assim, na perspectiva de Vygotsky (2000), a aprendizagem é entendida não como uma atividade individual, mas como um processo social que ocorre na convivência e na interação com os outros. Com isso, a criança é capaz de expandir seu potencial de aprendizagem.

Em acréscimo, conforme Vygotsky (2007), existe uma relação complexa entre aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, o teórico aborda dois aspectos fundamentais: a relação geral entre esses dois processos (aprendizagem e desenvolvimento); e os fatores específicos dessa interação quando a criança dá início à sua fase escolar. Vale ressaltar que o sujeito tem o conhecimento prévio de vida, de forma que muitos dos conteúdos ensinados na escola já foram, de certa forma, vivenciados por ele. Esse processo se inicia ainda entre a

família, com suas primeiras aquisições. Sendo assim, qualquer situação pela qual a criança passe pode se tornar um aprendizado. Nessa esteira, Vygotsky (2007, p. 97) versa sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), esta que corresponde “àquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”.

Assim, é possível perceber que o conceito de ZDP surge da necessidade do autor de compreender como se dá o processo de aprendizagem, sendo uma definição crucial para entender como ocorre o desenvolvimento humano. Nesse viés, como ideia central, a criança não aprende sozinha, mas por meio de interações que a desafiem e que a permitam avançar para estágios mais complexos de compreensão, sem negligenciar o contexto das relações sociais que a cercam.

De acordo com Will e Loch (2010, p. 6),

Partindo do conceito de mediação vygotskyano, podemos conceber a mediação pedagógica como o ato de intervir no processo de ensino e aprendizagem que visa a uma aprendizagem complexa, em busca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ou seja, para que possa ser caracterizada como mediação pedagógica é preciso que a intervenção realizada pelo professor vá além do processo estímulo-resposta e que seja permeada pelo uso de signos (representações da realidade).

Complementando o exposto, Mello (2020), em uma perspectiva vygotskyana, considera que à medida que as aprendizagens vão sendo consolidadas, novas mediações são demandas em função da satisfação e da criação de novas necessidades. Tais necessidades fazem com que se desenvolvam, também, novas habilidades na direção de transformar a realidade na qual os sujeitos vivem. Esse processo envolve, necessariamente, atividades mediadoras cada vez mais intencionais, bem como necessidades mais planejadas. Nesse caminho, Mello (2020, p. 82) assinala que

Na Escola, quando o professor decide propor uma determinada atividade para os estudantes, pressupomos que ele conheça as necessidades dos alunos. Nesse processo de escolha da atividade necessária para os estudantes, se confrontam motivos, intenções e ações subsidiados por suas concepções e pela compreensão de seu papel no desenvolvimento de aprendizagens dos estudantes. As ações intencionais geram inquietude, tensões e incômodo frequentes a esse professor porque, ao mesmo tempo em que ele precisa dominar o conteúdo de ensino com base nas necessidades dos estudantes, isso, também, gera nele outras necessidades de aprofundar seus conhecimentos. Esse processo de relações com o conhecimento, com os

outros e com diferentes tipos de instrumentos mediadores chamamos de mediação pedagógica. Por isso, não podemos banalizar esse conceito, atribuindo-o a toda e qualquer prática pedagógica que não se insere nesse processo de intencionalidade e consciência aprofundadas.

Ao destacar a questão da não banalização do conceito de mediação pedagógica, Mello (2020, p. 12) destaca o papel do professor mediador, que precisa compreender as situações didáticas, uma vez que, associadas aos instrumentos mediadores e ao domínio dos conteúdos de ensino, podem “auxiliá-lo a analisar com clareza cada uma delas, de modo a reorganizar a atividade na situação em análise e propor novas atividades mediadas intencionais aos estudantes em direção à aprendizagem”.

Mello (2020) ainda considera que, para o professor exercer a mediação pedagógica em direção ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, são necessários cinco elementos principais: a) a clareza sobre suas concepções de ensino, aprendizagem, estudante, escola, conhecimento, entre outras que envolvem sua prática pedagógica, verificando se elas estão pautadas na cultura como fator preponderante de desenvolvimento humano; b) a compreensão de que as relações entre o professor, os estudantes e os instrumentos pedagógicos, ou não, são fontes de aprendizagens precípuas tanto para os estudantes quanto para o próprio docente; c) os conteúdos escolares que devem ser adequados às necessidades de aprendizagem dos estudantes, os quais não se resumem à língua portuguesa e à matemática, mas estão em constante mudança, uma vez que a sociedade, mutável, é quem atribui o significado dos conteúdos que precisam ser trabalhados na escola, mesmo que esta não os reconheça; d) o domínio desses conteúdos pelo professor; e e) a busca constante de instrumentos mediadores para propor atividades voltadas para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, pois é essa busca contínua que auxilia o professor a realmente dominar os conteúdos a serem ensinados.

Por fim, Mello (2020, p. 82) reforça que

[...] o conceito de mediação não pode ser interpretado na Escola como se fosse uma ponte entre o conhecimento e os estudantes ou, ainda, conceber o professor como o único mediador. Ele é o principal, uma vez que, por intermédio dele, outros mediadores devem ser utilizados em atividades mediadoras, a fim do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Em contrapartida, a mediação é uma atitude constante no trabalho do professor, mas se ela estiver dirigida à reprodução de atitudes passivas, à concordância de pensamentos, aos conteúdos que pressupõem verdades imutáveis, ela não está direcionada ao desenvolvimento do pensamento, mas ao seu adestramento. Assim, para que a mediação pedagógica efetivamente

avance o desenvolvimento das aprendizagens escolares, é preciso também que haja a formação dos professores para exercer seu papel de mediador principal. Entretanto, as formações iniciais e continuadas ainda estão pautadas em discutir conteúdos fixos e não concepções e possibilidades de mudanças em função das exigências deste tempo.

Diante do exposto, é preciso que os cursos de formação docente se atentem para questões basilares do cotidiano do exercício, entre elas, a mediação pedagógica. Para Mello (2020), o trabalho com a mediação precisa envolver, de modo precípua, a problematização e a discussão de hipóteses sobre o conhecimento em questão em todos os níveis de ensino e de modo contextualizado. Embora pareça óbvia, essa abordagem não acontece se o próprio professor não desenvolver a autonomia e as habilidades volitivas nos alunos. Pensando nisso, Mello (2020, p. 13) sustenta que

As atividades de mediação pedagógica por intermédio da problematização e elaboração de hipóteses envolvem reflexão, discussão crítica entre os grupos de estudantes e realização de pesquisas. À medida que os estudantes desenvolvem a percepção sobre as possibilidades de como fazer algo e os caminhos para as soluções, eles atribuem motivos, significado e sentido para aprender, aprofundam a intencionalidade para o estudo e desenvolvem a consciência sobre o assunto, relacionando-o ao mundo em que vivem. Outros aspectos da mediação pedagógica envolvem a necessidade de orientação, discussão de conceitos subjacentes ao assunto sob diferentes pontos de vista, bem como trabalham esses conceitos com base no desenvolvimento científico, quebrando preconceitos e cristalizações deles já existentes nos alunos e, principalmente, disponibilizando instrumentos teórico-práticos em todas as atividades propostas como mediadoras potenciais de aprendizagens.

Sendo a observação uma habilidade fundamental da mediação, o professor precisa “desfocar seu olhar das aprendizagens dos conteúdos escolares em si e ampliá-lo para o desempenho dos alunos durante a atividade, tendo como base os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e nível de desenvolvimento atual” (Mello, 2020, p. 13). Assim, é importante considerar os saberes prévios do discente que faz a atividade com facilidade e o que ele precisa ainda desenvolver com a ajuda de outros mediadores em outras atividades mediadoras.

## 2.2 Concepção de mediação pedagógica segundo Masetto

Outro pesquisador que se ocupa dos estudos sobre mediação pedagógica é Masetto (2010), que traz uma abordagem voltada para o campo da Didática e para o papel do professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem no contexto da cultura digital. O autor, em suas contribuições sobre a Didática, enfatiza que a mediação pedagógica não se limita a um simples processo de ensinar, mas envolve uma série de ações intencionais e planejadas pelo professor para promover a compreensão crítica e a interação dos alunos com os textos. Ao abordar a concepção de mediação pedagógica, Masetto (2010, p. 142) destaca a concepção de aprender:

[...] o conceito de aprender está ligado diretamente a um sujeito (que é o aprendiz) que, por suas ações, envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, relaciona e contextualiza experiências, dá sentido às diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve sua criticidade, a capacidade de considerar e olhar para os fatos e fenômenos de diversos ângulos, compara posições e teorias, resolve problemas. Numa palavra, o aprendiz cresce e desenvolve-se.

Diante disso, abordar a questão da mediação é, sobretudo, problematizar o papel do professor, haja vista que ele é o responsável pela condução das atividades de ensino e de aprendizagem. Conforme Masetto (2010, p. 142), no contexto tecnológico, “o professor assume uma nova atitude”. Ainda que o docente exerça o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências, ele também será o orientador das atividades do aluno, atuando como “consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos. Em resumo: ele vai desenvolver o papel de mediador pedagógico” (Masetto, 2010, p. 142).

Em linhas breves, Masetto (2010, p. 144-145) entende a mediação, no contexto da era digital, como “o desenvolvimento de uma ponte entre o estudante e o conhecimento. A função do professor é de orientador, mediador da aprendizagem”. Logo, o docente exerce o papel de criar condições para que os alunos se envolvam ativamente com a leitura, compreendendo e interpretando os textos de maneira autônoma e crítica. Para isso, o professor deve proporcionar uma abordagem que considere as necessidades, os interesses e as condições

cognitivas dos discentes, promovendo o desenvolvimento de competências leitoras que englobem a capacidade de decodificação, de compreensão e de reflexão sobre os textos.

Em acréscimo, ao discorrer sobre a mediação pedagógica e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Masetto (2010, p. 149) destaca algumas oportunidades para professores e alunos, a saber:

- oportunidade de entrar em contato com as mais novas e recentes informações, pesquisas e produções científicas do mundo todo, em todas as áreas;
- oportunidade de desenvolver a autoaprendizagem e a interaprendizagem a distância, valendo-se dos microcomputadores, permitindo o surgimento de novas formas de construir o conhecimento, realizar as atividades didático-pedagógicas, produzir trabalhos monográficos e relatórios científicos;
- possibilidade de integrar movimento, luz, som, imagem, filme, vídeo em novas apresentações de resultados de pesquisa e de temas para as aulas;
- possibilidade de orientar os alunos em suas atividades não apenas nos momentos de aula, mas nos períodos "entre aulas" também;
- desenvolvimento da criticidade para se situar diante de tudo o que se vivencia por meio do computador e aprender a selecionar o que é verdadeiro e relevante para seu desenvolvimento;
- incentivo à curiosidade para buscar coisas novas; e, por fim, colaboração para a reflexão crítica e ética diante dos valores contemporâneos.

Essas oportunidades estão atreladas a uma mudança de mentalidade e de atitude por parte do aluno, demandando que ele “assuma um papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levem a aprender e a mudar o seu comportamento” (Masetto, 2010, p. 150). Assim, a dinâmica educativa se efetiva por meio de interações (aluno-professor-alunos) que conferem sentido à corresponsabilidade no processo de aprendizagem.

Portanto, para Masetto (2010), a mediação pedagógica envolve a interação, ou as relações, entre professor e estudante, entre estudante e estudante, entre estudante e conteúdo e até do estudante consigo mesmo. É, pois, um processo que envolve diálogos, trocas de experiências, debates para resolver dúvidas e problemas, reflexões, conexões entre o conhecimento já adquirido e os novos conceitos, bem como o desenvolvimento do senso crítico, ético e colaborativo. No mais, entre as características do professor mediador, estão: o planejamento e as ações da aprendizagem centrados no estudante; a parceria e a corresponsabilidade no processo; a criatividade e o diálogo constante, dentre outras. Tais características revelam que professor e estudante constituem a célula básica do desenvolvimento da aprendizagem.

Em linhas breves, e tomando como base as definições consensuais dispostas na literatura, Masetto (2010, p. 144-145) sumariza a mediação pedagógica considerando-a como:

A atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.

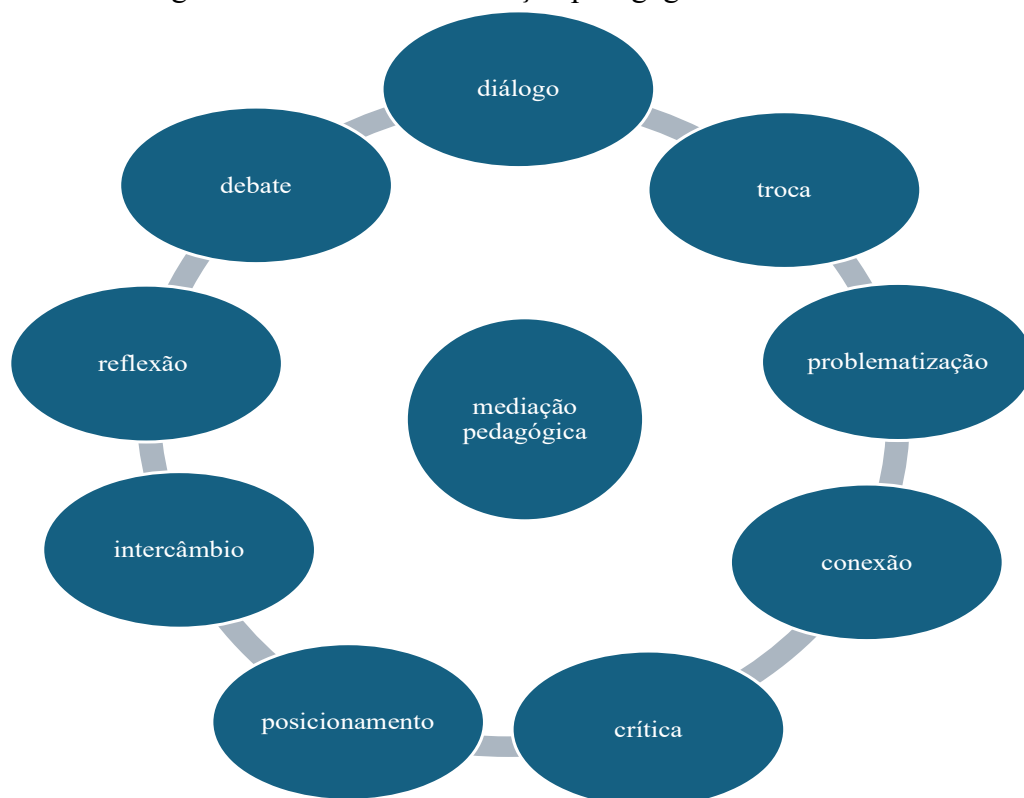
Dito isso, podemos considerar que o autor ressalta o papel do professor, os modos de encaminhamento das práticas de ensino, o tratamento dado aos conteúdos, os tipos de interações construídos em sala de aula e a produção de conhecimentos e suas inter-relações com o cotidiano social. Desse modo, pensar em mediação implica considerar as dimensões cognitivas, sociais e contextuais do processo de ensino e de aprendizagem de forma mais ampla que meramente a relação entre professor e alunos.

Ainda discorrendo sobre a temática, Masetto (2010, p. 149) elenca as características da mediação pedagógica, as quais suscitam:

- dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências;
- debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho;
- garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens, e que não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, quer pelos meios convencionais, quer pelas novas tecnologias;
- promover o intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade na qual estamos inseridos, nos mais diferentes aspectos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais e profissionais, por vezes conflitivas.

Nas características elencadas, é possível considerar palavras-chave que imprimem à mediação pedagógica uma natureza exponencialmente dialógica, conforme se observa na Figura 2:

Figura 2 – Sentidos da mediação pedagógica.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Por fim, vale destacar que, segundo Masetto (2010, p. 152), a mediação pedagógica enfatiza “o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como protagonista de atividades que vão lhe permitir aprender e atingir seus objetivos”. Além disso, esse procedimento valoriza o papel do professor, uma vez que cabe a ele a proposição de diálogos, de desafios, de reflexões, de relação das aprendizagens com a realidade social e as questões éticas. Nessa discussão, o docente assume o papel de facilitador da aprendizagem (organiza o ambiente e cria as condições para uma participação ativa), de orientador (seleciona os conteúdos e explora atividades para o desenvolvimento de habilidades diversas), de interlocutor (promove interações e sistematiza conhecimentos) e de avaliador (fornece retornos que orientam o percurso de aprendizagem).

### 2.3 Concepção de mediação pedagógica segundo Freire

Ainda que de maneira breve, destacamos as contribuições de Freire (1997) a respeito da mediação pedagógica. Vale destacar que o autor não escreveu explicitamente sobre o tema, mas deixou pistas para o entendimento do termo quando, por exemplo, escreveu: “Ninguém aprende sozinho. Tampouco ninguém ensina ninguém. Educadores(as) e educandos(as) aprendem em comunhão, mediatizados(as) pelos conhecimentos e saberes” (Freire, 1997, p. 52). Nesse processo, o autor defende a ideia de que o papel do professor é fundamental como um mediador do ensino e da aprendizagem. Para Freire (1997), o docente não deve ser um mero transmissor de informações, mas sim um facilitador de aprendizado, auxiliando o aluno a estabelecer uma relação significativa com os textos. Nessa perspectiva, Freire (1997, p. 134) acrescenta que

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Nessa citação, merece destaque a concepção de ensinar, que é abordada a partir de uma perspectiva dialógica de leitura, o que se articula com a questão discutida neste artigo. Nesse âmbito, evidencia-se “o esforço metodicamente crítico do professor”, que implica o domínio de metodologias para um adequado encaminhamento da prática educativa em uma perspectiva dialógica. Outra questão digna de nota é “desvelar a compreensão de algo”, que pressupõe um processo de curiosidade e de reflexão por parte do docente e também do discente.

Além disso, Freire (1997, p. 154) assevera que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Aqui, a mediação também se explicita, uma vez que a abertura ao mundo e aos outros pressupõe uma interação, ou seja, uma relação dialógica configurada como um movimento de constante transformação.

Ademais, sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, Freire (1997, p. 11) defende que

[...] aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora. A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela "práxis", palavra cuja discursividade flui da historicidade - palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico - reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. Em linguagem direta: os homens humanizam-se trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade.

Embora o excerto não aborde a mediação pedagógica de modo direto, podemos estabelecer uma relação com a temática em questão, na medida em que o autor postula que “aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” e, ao dizê-la, é possível “expressar e elaborar o mundo, em comunicação e colaboração”. Dessa forma, ao considerar “palavra” e “ação” como termos associados, inferimos que o processo educacional, fundamentado nessa perspectiva, somente pode ser desenvolvido em uma abordagem pedagógica da mediação.

Em relação ao ato de ler, de modo mais específico, Freire (1997) considera que essa prática envolve muito mais que o desenvolvimento da competência técnica de decodificação, pois engloba a formação crítica e a construção de uma consciência reflexiva sobre a realidade, sendo o professor o agente mediador desse processo.

Frente a isso, Freire (1982, p. 30) considera a

[...] necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros, não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular, o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não os ouvir. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. Quem apenas

fala e jamais ouve; quem "imobiliza" o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos, quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias.

Diante do exposto, podemos observar uma abordagem político-cidadã do processo educativo, que é concebido como uma prática transformadora e dialógica. Assim, a mediação se efetiva no direito à fala e à abertura à escuta. Nesse contexto, a mediação do professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas se concretiza por meio da valorização do direito à palavra como expressão da liberdade e do empoderamento dos sujeitos. Paralelamente, a escuta sensível assume papel central, configurando-se como um ato de respeito à alteridade e como condição indispensável para a construção coletiva do conhecimento. Essa dinâmica promove um espaço democrático de aprendizagem, no qual educadores e educandos se reconhecem como agentes históricos, capazes de questionar e transformar a realidade que os cerca.

Em síntese, Freire (1982, p. 11) afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A partir desse excerto renomado de Freire (1982), podemos pensar que a articulação entre texto e contexto se assenta na proposição apresentada por Mello (2020), anteriormente aludida, de que a mediação se fundamenta na problematização e no levantamento de hipóteses, na reflexão crítica e na relação com a vida cotidiana.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi sistematizar uma discussão sobre a mediação pedagógica. Para tal, buscamos realizar uma pesquisa prévia, na qual foram selecionados três pesquisadores que são referências nos estudos sobre mediação pedagógica, a saber: Vygotsky, Masetto e Freire.

A partir da pesquisa empreendida, constatamos a complexidade do conceito de mediação pedagógica, já que os autores estudados demonstraram perspectivas que evidenciam uma conceituação atrelada às concepções de educação, ensino e aprendizagem, bem como à formação de professores e às metodologias de ensino.

Em síntese, podemos considerar que as pesquisas realizadas por Vygotsky (2000, 2007), a partir de sua teoria histórico-cultural, trazem contribuições para os estudos sobre mediação pedagógica ao defender que o aprendizado se efetiva por meio de aparatos culturais, com destaque para a linguagem, esta que não apenas favorece a ampliação de conhecimentos, mas também promove transformação e possibilita avanços significativos nas formas mais complexas de pensamento. Nesse sentido, evidenciamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere ao espaço entre aquilo que o aluno pode fazer de forma independente e o que ele consegue realizar com a ajuda de um mediador. Além disso, o viés vygotskyano destaca o papel do mediador pedagógico para criar situações de diálogo e colaboração, permitindo que os alunos internalizem conceitos e habilidades, organizem o pensamento e participem das interações. Por fim, é válido ressaltar a importância do contexto cultural, que influencia a mediação pedagógica, tornando o aprendizado mais significativo.

Por sua vez, os estudos desenvolvidos por Masetto (2010) se direcionam para o contexto digital e oferecem reflexões práticas e teóricas sobre o papel do professor como mediador e sobre a importância de métodos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem significativa. O autor destaca a importância de metodologias para criar condições para que os alunos compreendam, analisem e construam significações de forma ativa e crítica. Masetto (2010) destaca que o professor deve atuar como facilitador da aprendizagem, estabelecendo um ambiente que favoreça o diálogo, a participação e a construção conjunta do saber, favorecendo a troca de ideias, o respeito às diferentes perspectivas e a construção colaborativa de conhecimentos. Além disso, o autor enfatiza o uso de metodologias ativas e de tecnologias

na mediação pedagógica para a promoção de aprendizagens. Por fim, Masetto (2010) considera a mediação como um processo intencional e reflexivo.

Já Freire (1982, 1997), embora não direcione seus estudos para a mediação pedagógica, apresenta pressupostos que permitem uma articulação notadamente estreita com esse procedimento. O autor enfatiza a importância da educação como prática de liberdade, diálogo e transformação social. Ao defender a educação dialógica, Freire (1982, 1997) valoriza a troca de ideias e a construção conjunta dos conhecimentos. O diálogo é a essência da mediação pedagógica, pois permite que os participantes aprendam e ensinem ao mesmo tempo, rompendo com a lógica tradicional da educação bancária, em que o professor apenas transmite conhecimentos de forma passiva. Outra contribuição reside no fato de a mediação pedagógica ser concretizada pelo respeito ao direito à palavra dos educandos e pela sensibilidade à escuta por parte do educador. A palavra, enquanto expressão do pensamento crítico, é vista como uma possibilidade de transformação, enquanto a escuta ativa é essencial para compreender as experiências e os contextos dos alunos. Nesse sentido, a mediação pedagógica pode estimular o pensamento crítico, possibilitando que os alunos questionem e transformem a realidade. Essa prática rompe com o caráter meramente técnico da educação e a transforma em um ato político, viabilizando a articulação entre o conhecimento cotidiano dos estudantes e os conteúdos escolares, tornando o aprendizado mais significativo. Essa abordagem nos permite caracterizar a mediação pedagógica como uma estratégia para o desenvolvimento de uma didática problematizadora, dialógica, comprometida com a emancipação e a justiça social.

Diante do exposto, esperamos que as discussões aqui propostas possam contribuir para provocar uma reflexão acerca da mediação pedagógica, abarcando a complexidade que lhe é subjacente, e para superar concepções centradas na perspectiva de meras trocas entre professor e alunos.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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.

MELLO, M. A. O Conceito de Mediação na Teoria Histórico-Cultural e as Práticas Pedagógicas. **Aprender**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [s.l.], n. 23, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/aprender.v0i23.7317>. Acesso em: 17 dez. 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.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILL, D. E. M.; LOCH, M. Mediação pedagógica e diálogo na EAD em um curso online. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: ABED, 2010. p. 1-11. Disponível em: <https://www.abed.org.br/congresso2010/cd/542010161725.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

## **ARTIGO 2 – PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA**

### **RESUMO**

O artigo tem por objetivo realizar um levantamento dos saberes docentes sobre a mediação pedagógica e o ensino da leitura em sala de aula. Para o alcance desse propósito, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que contemplou os procedimentos didáticos para o ensino da leitura em sala de aula, com enfoque dado à concepção de mediação pedagógica da leitura. Assim, foram discutidas concepções de linguagem e de leitura em uma abordagem sociointeracionista, com vistas a fundamentar a perspectiva teórica que sustenta a discussão proposta. Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo a partir de um questionário aplicado a professores de escolas de educação básica, a fim de analisar seus saberes acerca do procedimento de mediação pedagógica da leitura. Os resultados apontaram para conhecimentos relevantes sobre o procedimento analisado. No entanto, as respostas se apresentaram, em geral, de modo evasivo e genérico, o que permitiu inferir uma falta de sistematização do tema em pauta. Ademais, merece destaque 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.

Palavras-chave: percepção docente; mediação pedagógica; leitura; sala de aula.

## 1 INTRODUÇÃO

Embora a temática da leitura seja exaustivamente estudada, no contexto escolar é recorrente a existência de queixas por parte de professores acerca das dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como de relatos dos próprios docentes sobre como minimizar tais dificuldades. Diante disso, inúmeras questões podem ser problematizadas, tais como a adequação dos materiais didáticos, a qualidade da formação docente, o perfil do alunado atual e a sistematização dos procedimentos didáticos. No entanto, em função da complexidade do ato de ler, o presente artigo delimita o seu objeto de estudo, de modo mais específico, no encaminhamento das práticas docentes para o ensino da leitura. Desse modo, elegemos como objetivo realizar um levantamento de saberes docentes sobre o procedimento de mediação pedagógica e o ensino 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 nos modos de ensinar e de aprender.

Ademais, abordar a questão da mediação é pensar no 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 ressignificação da concepção de leitura, pois “aprender a ler é construir interações com pessoas e ser capaz de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler” (Geraldi, 1996, p. 70-71).

Em acréscimo, para uma abordagem de leitura que considere a dimensão interativa-dialógica da ação leitora, é necessário pensar nos procedimentos metodológicos. Desse modo, “a mediação do professor atua no sentido de envolver os sujeitos alunos num processo de coprodução e produção do sentido mediante o diálogo com o texto” (Santos, 2013, p. 177).

Considerando a relevância da mediação pedagógica para a formação de leitores, este artigo é constituído por dois tipos de pesquisa: bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica tem por propósito contextualizar o ensino da leitura sob a perspectiva da mediação pedagógica. Já a pesquisa de campo busca analisar os resultados de um levantamento de dados realizado com docentes de educação básica. A coleta de dados foi realizada por meio de formulário (Google Forms), a partir de um questionário composto por

12 perguntas. A participação foi voluntária e anônima. Para a análise, foram consideradas as respostas de 25 sujeitos respondentes, sendo utilizados critérios quantitativos e qualitativos. Cabe frisar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE: 74831523.2.0000.5148).

Sendo assim, esperamos, com este artigo, contribuir para a construção de percursos formativos de professores, uma vez que compreender as percepções dos docentes pode favorecer o delineamento de novas perspectivas e o 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 os procedimentos didáticos para o ensino da leitura em contexto escolar, é relevante considerar a concepção de linguagem que norteia a prática educativa. Assim, este estudo se pauta na concepção interacionista, na qual, segundo Koch (1992, p. 110), “é preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição de identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos.

Discorrendo sobre o exposto, Angelo, Zanini e Menegassi (2004) destacam que conceber a natureza interacionista da linguagem implica considerar que língua e sujeito se constituem nos processos interativos. Nesse sentido, “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). Tal trabalho se efetiva a partir de um movimento que considera experiências de linguagem anteriores, “o que deixa evidente que a língua não é pura criação ou um eterno recomeço” (Angelo; Zanini; Menegassi, 2004, p. 80). Além disso, cabe destacar que o trabalho com a linguagem não se configura como uma mera reprodução, já que as circunstâncias da enunciação possibilitam e orientam os sentidos. Com isso, ainda segundo Angelo, Zanini e Menegassi (2004, p. 82),

Em situações de ensino e aprendizagem, a língua não deve ser vista como um repertório de palavras, pronto e fechado, a ser apreendido através de exercícios de repetição. 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.

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.

A concepção interacionista de linguagem traz fortes influências para a atividade de leitura. Dessa forma, o ato de ler — como processo de interação — se caracteriza pela integração entre leitor, texto e autor, considerando os contextos de produção, de circulação e de recepção do texto lido. Em vista disso, Koch e Elias (2013, p. 11) consideram que:

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Assim sendo, a prática pedagógica da leitura se torna interacional, ou seja, 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.

Nessa linha, segundo Araújo (2015, p. 19), a abordagem interacionista permite que o professor

[...] crie oportunidades reais de aquisição do saber, garantindo que a sala de aula seja um lugar de aprendizagem significativa, onde todos os elementos envolvidos na interação verbal efetiva (texto, leitor, autor, contexto) tenham seu espaço garantido, de maneira que seja priorizado o processo dinâmico de busca pela compreensão e pela construção de sentidos dos textos, durante as atividades de leitura.

Problematizar o ensino da leitura a fim de criar oportunidades reais de aquisição do saber, exige do professor uma formação que abarque procedimentos didáticos pautados na implicação das condições de produção, de circulação e de recepção, bem como das especificidades do gênero textual a ser lido. Assim, o professor, na condição de interlocutor, além de propor uma discussão sobre o conteúdo temático do texto lido, precisa contemplar o contexto enunciativo em que a leitura ocorre. Afinal, conforme sustenta Geraldi (2022, p. 43):

A leitura como valor social tem o seu papel nos processos de interação e socialização, uma vez que é uma possibilidade de se autoconhecer e

conhecer o outro, conhecer diferentes culturas, a história da civilização, interagir com personagens, autores, culturas das mais variadas possíveis. Além disso, pela leitura se propaga conhecimento, se compartilha saberes e sentimentos através dos tempos, pois o texto ultrapassa as fronteiras temporais e espaciais. É deveras importante esta reflexão, já que a sociedade se transforma a cada instante e toda a sua essência fica registrada nos livros. Logo, a leitura nos permite atravessar portais e dialogar com pessoas de épocas, lugares e realidades, sendo uma experiência transformadora.

Reconhecer as potencialidades da ação de leitura no cotidiano social permite compreender que essa prática se reveste de complexidade, uma vez que os objetivos dessa ação são diversos, o que demanda diferentes modos de ler. Assim, o leitor irá ler de modo distinto, por exemplo, uma bula de medicamento e um conto de fadas. Nesse caminho, Bicalho (2014, p. 1) assinala que ler, na perspectiva interacionista, implica considerar que

A leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo.

A dimensão sociocognitiva da leitura revela a importância de pensar o processo de ensino-aprendizagem a partir de procedimentos que contemplem as operações mentais, bem como a análise das condições contextuais de produção e de recepção do texto lido. Em consonância a isso, Marcuschi (2008) afirma que todo texto é informativo, ou seja, traz informações para os leitores. Contudo, o foco das atividades de ensino não deve ser a função informativa do texto lido, mas a relação interativa entre diferentes sujeitos que participam do evento enunciativo. Assim, na interação com o texto, os leitores produzem efeitos de sentidos a partir de seus conhecimentos prévios e do contexto de leitura. Isso nos conduz ao entendimento de que o texto não significa por si, pois a produção de sentidos acontece mediante a inserção dos sujeitos em uma determinada cultura demarcada por um conjunto de práticas sociais (Alves, 2011).

Em um contexto educativo pautado na perspectiva da interação, o ensino da leitura se distancia de práticas tradicionais que se fundamentam em atividades de decodificação e de entendimento de questões presentes na materialidade textual. A concepção interacionista de

leitura 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. Aqui, busca-se a ampliação de habilidades relacionadas à criticidade por parte do aluno, de modo a propiciar a compreensão do texto lido, bem como a construção de relações intertextuais e intersecções entre texto e contexto. A concepção interacionista é conceituada por Fuza e Menegassi (2009, p. 17):

O texto é visto como lugar de interação porque é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações. Enquanto estudante e professor lêem [*sic*] o texto e tentam melhorá-lo, dialogam e constroem novos conhecimentos. Nesse sentido, 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. De acordo com Monteiro (2005), as atividades que orientam e concretizam o ensino-aprendizagem formal são pautadas em procedimentos, com base na reflexão sobre estratégias usadas na aprendizagem ou sobre o próprio conhecimento.

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. Nesse sentido,

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc. [...]. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe

pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte (Bakhtin, 2007, p. 291-292).

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.

Discorrendo sobre essa questão, Mussi (2019, p. 182) considera que

Neste processo, existe uma interatividade entre sujeitos. O “receptor” não é um ser passivo, mas, ao ouvir e compreender um enunciado, adota para consigo uma atitude responsiva, podendo discutir, direcionar, ampliar, concordar ou não com que está sendo “dito”, atuando de forma ativa no ato enunciativo. O locutor também não deseja uma reação passiva, mas um retorno, uma vez que age no sentido de provocar uma resposta, intervém sobre o outro buscando tocá-lo, convencê-lo, influenciá-lo.

Nessa dimensão, vale considerar que vários pesquisadores têm ampliado essa reflexão para o contexto das práticas de leitura no contexto de sala de aula. Entre esses autores, merece destaque Zozzoli (2012), que 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, Zozzoli (2012, p. 259) 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>3</sup> (DE CERTEAU, 1996) que a trabalham como passiva.

Tomando como referência o excerto supracitado, destacamos a questão da não compreensão por parte do aluno, que, recorrentemente, é criticada no contexto social com a afirmação de que “os alunos não sabem ler” ou de que “os alunos não gostam de ler” ou “os alunos não compreendem o que leem”. A partir das leituras sobre a temática da mediação pedagógica da leitura, foi possível constatar que o que acontece, com bastante incidência, é uma falta de um direcionamento de práticas pedagógicas que permitam um adequado espaço de interação de modo a considerar não somente o posicionamento dos alunos em relação aos textos lidos, mas também das dificuldades decorrentes desse processo de compreensão.

A partir da compreensão sobre a concepção de linguagem como um processo de interação e de que a leitura é, por constituição, uma atividade dialógica, é necessário considerar que a atuação dos sujeitos leitores é realizada em um contexto complexo que envolve relações socioculturais. Assim, 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>4</sup> que alcancem a representatividade requerida pelos sujeitos em sua singularidade e a pluralidade dos espaços que ocupam.

<sup>3</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, através 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 IA, <https://chatgpt.com/c/67263a37-31a8-800c-8975-eef4c13e3d09>, em 02/11/2024).

<sup>4</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.

Diante do exposto, é válido considerar que o encaminhamento de uma prática pedagógica na perspectiva da compreensão ativa responsiva suscita a concepção de mediação de leitura, que, por sua vez, precisa considerar a própria concepção de leitura e os modos de organizar e de realizar as atividades leitoras.

Para Fontana (2005), 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. 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.

## **2.1 Concepção de mediação pedagógica da leitura**

Ao discorrermos sobre a mediação pedagógica, é importante nos reportar ao pensamento de Masetto (2010), o qual 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. Afinal, conforme Masetto (2010), 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 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 que o professor incentive o trabalho em equipe e atribua ao aluno responsabilidade 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, incentivando a 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. Ainda, o docente precisa levar em consideração 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. Sendo assim, a

mediação do professor, no viés interacionista, passa pelo ensino de estratégias de leitura (Giroto; Souza, 2010).

No âmbito dessa questão, merece destaque o posicionamento de Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), que consideram que

[...] no contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto.

Nessa direção, Solé (1998), ao abordar as estratégias de leitura, reitera que tais estratégias devem ser ensinadas a partir de atividades que permitam a exploração de diferentes habilidades. Para a autora, ainda há pouco espaço nas aulas para se ensinar a leitura, pois o professor acredita, muitas vezes, que basta o estudante aprender a escrever para que a leitura se desenvolva sozinha no decorrer da escolarização. Acerca disso, Solé (1998, p. 18) frisa que a aprendizagem da leitura “[...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”.

Desse modo, cabe ao professor propor atividades que instiguem a interação dos alunos com o texto lido, distanciando-se de práticas de leitura mecanizadas e apáticas. Assim, atividades de preenchimento de fichas de leitura, de perguntas e respostas sobre textos, de produção de resumos apenas para avaliar/verificar o cumprimento de tarefas podem ser redimensionadas de maneira a garantir uma participação ativa responsiva por parte dos discentes.

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).

Ainda em conformidade com Solé (1998, p. 71), “para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele”. Aqui, destacamos a afirmação de que o texto deve se deixar compreender, ou seja, é relevante que o produtor, ao construir o projeto de dizer para o

texto produzido, leve em conta os interlocutores, deixando pistas que orientem o percurso interpretativo.

Em vista disso, uma estratégia de leitura é o emprego de esquemas ou procedimentos realizados pelo leitor para obter, avaliar e servir-se de uma informação presente no texto, permitindo ainda que ele (o leitor) “[...] planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitando a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos” (Solé, 1998, p. 73). Assim, a utilização de estratégias de leitura de forma ativa e participativa para constituir os sentidos que integram o texto pode contribuir para a qualificação da ação leitora, de modo que a construção de vínculos entre a leitura e o contexto (do texto e do aluno) seja viabilizada de forma ativa e responsiva.

A partir dessa postura ativa do leitor, Balsan e Silva (2020, p. 5) assinalam que:

O ato de ler, que envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto, implica ainda uma meta, uma finalidade para guiá-lo, pois, ao oferecer objetivos específicos de leitura ao aluno, o docente permitirá que ele reflita o para quê e o porquê ler um texto, ou seja, faz com que o estudante trace uma meta e se situe perante o documento, porque compreenderá que pode ler para atingir diferentes necessidades, tais como: para preencher um momento de lazer e desfrutar; ler para procurar uma informação; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade, como cozinhar ou conhecer as regras de um jogo; informar-se sobre um determinado fato; confirmar ou refutar um conhecimento prévio levantado; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, dentre outras.

Ao concebermos a leitura como um processo de construção de sentidos, é importante destacar que a compreensão ativa responsiva pode ser caracterizada no sentido proposto por Bakhtin (2010, p. 100), qual seja:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (concordar, discordar, aceitar, refutar, ponderar, ignorar etc.), todo ouvinte se torna falante, e essa atividade responsiva é permeada, por sua vez, de uma visão de mundo, de uma atitude frente à própria vida real, vivida.

No entanto, a responsividade se reveste de complexidade, haja vista que as práticas de ensino ainda estão 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. Afinal, de acordo com Panichella (2015, p. 57),

[...] é possível obter mais de uma interpretação de acordo com as condições de produção e os aspectos sócio-históricos do falante, pois toda leitura tem uma história e todo leitor tem a sua história. O professor deve possibilitar que os alunos participem dos sentidos dos textos e não que o docente ou mesmo o livro didático sejam condutores únicos da aula. Até porque não há uma interpretação única, mas sim, diferentes leituras de um mesmo texto. Além disso, deve mostrar que os sentidos não estão presos nas palavras e que se devem considerar outros elementos que possibilitam uma interpretação mais proficiente. É possível perceber [...] que toda leitura envolve uma produção; tanto “os ditos” como os não ditos fazem parte do texto, então cabe ao leitor saber ler e significar para, dessa forma, perceber a incompletude do texto e desfazer os efeitos de transparência; o leitor deve identificar as estratégias de manipulação inseridas no texto, o que torna o indivíduo ativo, uma vez que ele pode perceber a ideologia presente no texto e, assim, posicionar-se diante do texto.

Complementando o exposto e responsabilizando o professor pela formação de leitores proficientes, Solé (1998, p. 18) afirma que o discente-leitor “[...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”.

Nesse percurso formativo de leitores, Solé (1998) destaca a relevância das estratégias de leitura, considerando-as como procedimentos de caráter elevado, guiados por objetivos a serem alcançados. Tais estratégias possibilitam que o leitor compreenda os propósitos explícitos e implícitos, ative os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo abordado no texto, dirija sua atenção ao fundamental, elabore inferências, hipóteses, interpretações, conclusões etc. Desse modo, a autora recomenda alguns procedimentos para o encaminhamento da ação leitora: “antes”, “durante” e “depois” da leitura. Para Solé (1998), o professor, no processo do antes da leitura, pode oferecer aos alunos intenção/objetivos, levando os alunos a impulsionarem os conhecimentos prévios e promovendo, assim, suas previsões e perguntas. Já no processo do durante a leitura, deve-se avaliar a coerência do texto e suas semelhanças com o conhecimento prévio. Por fim, no processo pós-leitura, espera-se que o leitor esteja apto a fazer um resumo, evidenciando as ideias principais e identificando os elementos implícitos no texto.

Discorrendo sobre essa questão, Girotto e Souza (2010, p. 51) consideram que o

[...] movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo.

Esses movimentos se configuram como etapas para a condução da atividade de leitura e demandam um planejamento adequadamente estruturado 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, p. 161) considera:

Vê-se assim que o papel do professor, enquanto mediador do processo de formação do leitor, está em organizar experiências de aprendizagem favoráveis à compreensão da leitura pelo aluno, favorecendo o diálogo desse aluno com o texto lido e criando um espaço para o leitor confrontar suas hipóteses e produções com outros modelos. Esse diálogo, mediado pelo professor, possibilitará ao aluno a construção de sentido com relação ao texto lido.

Diante do exposto, 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).

Em acréscimo, 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, é preciso que o professor mediador desse processo se interesse por livros de tipos variados, que compartilhe suas descobertas e

aprendizagens, que se apresente como leitor, atualizado e participante” (Vilas-Boas, 2020, p. 157).

Para Geraldi (2013, p. 46-47),

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 e 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.

### 3 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 aplicado um questionário. O referido questionário foi feito na plataforma Google Forms e enviado a professores de escolas de educação básica, abrangendo diversas áreas e ciclos. Para a participação na pesquisa, foi solicitado, inicialmente, o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi realizada no período de 23 de fevereiro a 10 de março de 2024 e teve a participação de 25 professores. A seguir, no Quadro 3, constam as perguntas que foram analisadas a partir do questionário proposto:

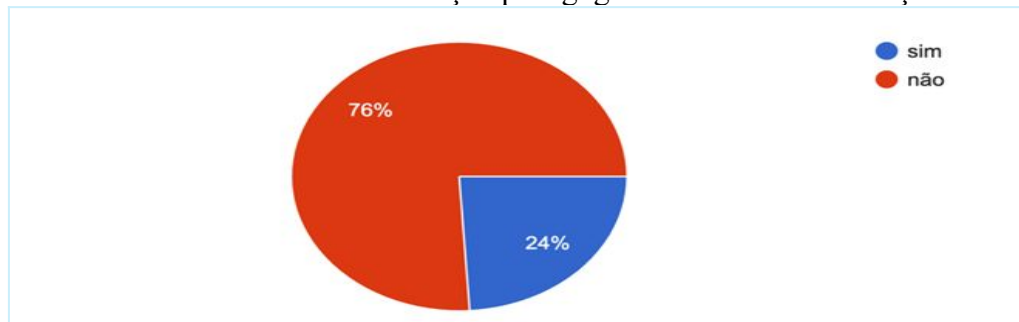
Quadro 3 – Perguntas utilizadas para análise.

| <b>Perguntas do questionário selecionadas para análise</b>                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1- Durante o curso de formação inicial, você teve a oportunidade de estudar sobre mediação pedagógica para o ensino da leitura? Caso tenha estudado, discorra sobre questões que você se lembra a partir de leituras realizadas, das aulas assistidas e dos diálogos construídos;           |
| 2- Durante o(s) curso(s) de formação continuada, você teve a oportunidade de estudar sobre mediação pedagógica para o ensino da leitura? Caso tenha estudado, discorra sobre questões que você se lembra a partir das leituras realizadas, das aulas assistidas e dos diálogos construídos; |
| 3- Tente produzir um conceito de mediação da leitura;                                                                                                                                                                                                                                       |
| 4- Para você, quais são as contribuições de uma proposta de mediação de leitura? (tente elencar, no mínimo, 3 contribuições);                                                                                                                                                               |
| 5- Para você, quais são os desafios para a implementação de um processo de ensino pautado na perspectiva teórico-metodológica de mediação da leitura?                                                                                                                                       |
| 6- De que modo o(a) professor(a) pode qualificar a mediação de leitura no encaminhamento de atividades relacionadas aos textos que circulam em contextos digitais?                                                                                                                          |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A primeira questão buscou verificar a presença de discussões acerca da mediação pedagógica da leitura em cursos de formação inicial. No Gráfico 1, estão representadas as porcentagens relativas às respostas fornecidas pelos docentes participantes da entrevista:

Gráfico 1 – Discussão sobre mediação pedagógica da leitura na formação inicial.



Fonte: Questionário aplicado pela autora desta pesquisa (2024).

Por se tratar de um questionamento com opção de resposta quantitativa, observamos uma incidência mais representativa (76%) para a inexistência de participação em discussões sobre a sistematização de metodologias que implicassem um processo de orientação e de mediação da leitura. Segundo Cavalcante (2020, p. 45), 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.

Nessa perspectiva, a proposição de conteúdos programáticos relacionados à mediação pedagógica em cursos de formação inicial pode favorecer uma prática educativa que cria um elo entre texto e leitor. As atividades de leitura, desde que adequadamente planejadas, podem promover a compreensão do texto a partir de leituras plurais. 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). Nesse processo, são requeridos conhecimentos teóricos e metodológicos acerca das concepções de leitura e de seu ensino em contexto escolar, de modo a promover uma

formação leitora pautada não somente na interação entre texto e leitor, mas também entre os sujeitos envolvidos no ato de ler.

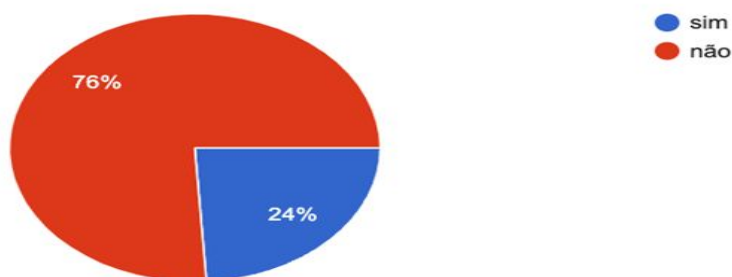
Ainda segundo Cavalcante (2020, p. 56), os processos de formação inicial de professor mediador no Brasil são cruciais, pois

[...] constituem-se como momentos de apropriação do conhecimento sobre concepções de leitura, as quais nortearão o trabalho do professor em sala de aula, e de suas implicações pedagógicas. Desse modo, acreditamos que 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.

Na sequência, como parte do primeiro questionamento, foi solicitado aos respondentes que afirmassem sobre o estudo acerca da mediação da leitura na formação inicial e que discorressem sobre questões que foram consolidadas a partir de leituras realizadas, das aulas assistidas e dos diálogos construídos. Nessa questão, constatamos que as respostas foram demasiadamente evasivas. Apenas duas respostas se alinharam à proposta do questionamento realizado, a saber: “contrapor a realidade e instigar reflexões a partir do tema de cada história” (Sujeito 2); e “importância de o professor propor atividades que levem os alunos a compreenderem o projeto de dizer do autor e as pistas que ele deixa no texto para orientar o percurso de leitura” (Sujeito 8).

A seguir, foi feito um questionamento acerca dos saberes adquiridos no momento da formação continuada no que diz respeito à mediação da leitura. Vejamos o percentual de respostas no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Discussão sobre mediação pedagógica da leitura na formação continuada.



Fonte: Questionário aplicado pela autora desta pesquisa (2024).

De modo semelhante ao questionamento feito em relação à formação inicial, foi proposta uma pergunta sobre a formação continuada. Os dados foram os mesmos nas duas situações (76% afirmaram não ter tido acesso e 24% afirmaram ter acesso). No entanto, as respostas obtidas como parte discursiva desse segundo questionamento foram também evasivas. Apenas uma resposta demonstrou relativo conhecimento sobre a mediação pedagógica, a saber: “O mediador pedagógico da leitura desempenha um papel ativo ao selecionar materiais adequados, propor atividades envolventes, facilitar discussões e desenvolver estratégias que ajudem os alunos a compreenderem e apreciar os textos” (Sujeito 8).

Posteriormente, foi feito um questionamento acerca do conceito de mediação pedagógica. Vejamos o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Saberes docentes acerca do conceito de mediação pedagógica de leitura.



Fonte: Questionário aplicado pela autora desta pesquisa (2024).

No que diz respeito às respostas do Gráfico 3, chamou atenção o fato de 38% não saberem responder. No entanto, embora tenha sido possível perceber um certo alinhamento das demais respostas com a concepção de mediação pedagógica proposta por autores que estudam a temática, podemos considerar que algumas foram evasivas e genéricas. Nessa direção, as respostas, em geral, demonstraram que os docentes desconhecem a mediação pedagógica, desvelando o déficit na formação inicial e continuada dos professores.

De acordo com Oliveira e Silva (2022, p. 5-6),

O simples contato com o professor ou com o objeto de conhecimento não garante que o processo de ensino-aprendizagem se efetive. Compreende-se que as atividades intelectuais do estudante não se dão de forma mecânica, mas sim por situações de interação, de modo que a mera imersão em um ambiente formativo não necessariamente promoverá o desenvolvimento e a aprendizagem com base em metas culturalmente definidas (Oliveira, 1995; Nunes; Silveira, 2009). Dessa maneira, há a necessidade de uma prática pedagógica que facilite e estimule a participação ativa de estudantes e professores e que, [...] além de ser capaz de criar novas conexões e elaborações no nível de um determinado conteúdo, favorece o desenvolvimento de processos mentais superiores que envolvem análise, sínteses, abstrações e generalizações inteligentes (Coutinho; Moreira, 1992, p. 159). Compreende-se que a mediação pedagógica é 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 (Cruz, 2018).

Apesar de representar apenas 9% das respostas, a menção ao professor como parte do processo de mediação se configura como uma questão relevante, segundo Cavalcante (2020) e Oliveira e Silva (2022). Embora a porcentagem de 20% para o destaque para metodologias de ensino seja significativa estatisticamente, a forma como as respostas foram construídas não permite considerar as especificidades das práticas de ensino de leitura respaldadas pelos pressupostos da mediação pedagógica. Aliás, conforme Barbosa (2011, p. 29),

A leitura na escola tem sido um meio de sobrepujar as palavras do aluno aos saberes prontos e acabados de uma concepção de língua como estrutura fechada, pronta para ser usada. Ou seja, muitas vezes perde-se de vista que o ato de ensinar a ler é dialógico porque envolve interação entre professores e alunos e destes com texto. O ato da leitura é uma arena onde se realizam encontros, desencontros e confrontos de posições. A linguagem é o centro de construção desse processo de diálogo. Mas, para que ele se realize, é necessário que o professor assuma a posição de interlocutor do aluno. Se este aprende a refletir, a partir da mediação do professor, sobre as ações que precisa praticar para construir compreensões acerca da leitura que realiza, passa também a dispor de condições para entender, por exemplo, as regras e o funcionamento da língua portuguesa. Nesse sentido, a formação do professor mediador adquire importância fundamental, porque é o meio de construir condições para que esse diálogo se realize na escola. 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.

Em continuidade, foi feito outro questionamento, envolvendo as contribuições da mediação pedagógica para a formação de leitores. As respostas a essa pergunta estão ilustradas no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Saberes docentes sobre as contribuições da mediação pedagógica da leitura.



Fonte: Questionário aplicado pela autora desta pesquisa (2024).

De modo semelhante ao Gráfico 3, a porcentagem mais expressiva incidu 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 5, constam os desafios citados pelos docentes para o desenvolvimento da mediação pedagógica da leitura:

Gráfico 5 – Saberes docentes acerca dos desafios para implementação de práticas de mediação pedagógica.



Fonte: Questionário aplicado pela autora desta pesquisa (2024).

No Gráfico 5, 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 insere na figura do professor. Essa problemática é discutida por Pimenta e Anastasiou (2010, p. 21):

Em nosso entendimento, 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, seja pela representatividade dos autores no campo da formação de professores, seja pelos enunciados contidos na citação, que abarcam a complexidade do percurso formativo (saberes teóricos, pedagógicos, didáticos e empíricos). 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.

O posicionamento de Trevizan, Gebran e Guimarães (2017, p. 184) contribui para a discussão em pauta:

No contexto da sala de aula, o professor precisa ter o entendimento de que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas, ao contrário, é possibilitar ao aluno momentos de reelaboração do saber dividido, permitindo o seu acesso crítico a esses saberes e contribuindo para sua atuação como ser ativo e crítico no processo histórico-cultural da sociedade. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador (Bulgraen, 2010, p. 31). É fundamental que o professor atue como mediador, na relação do aluno com o conhecimento, de forma que haja a apreensão e apropriação do mesmo, estabelecendo um processo 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.

Essa pontuação é válida para o contexto do ensino da leitura, uma vez que o objetivo precípuo da leitura em sala de aula é a “possibilidade de que o conhecimento possa ser ferramenta a mais no processo de transformação social” (Trevizan; Gebran; Guimarães, 2017, p. 184). Assim, a reflexão sobre os textos lidos (seus modos de organização e de funcionamento) pode ajudar os alunos a compreenderem os usos da linguagem e, por consequência, o contexto social, possibilitando aos discentes um posicionamento de vida em relação à participação como sujeitos na sociedade em que vivem e no ambiente que ocupam.

Em face do exposto, Trevizan, Gebran e Guimarães (2017, p. 184) reiteram que

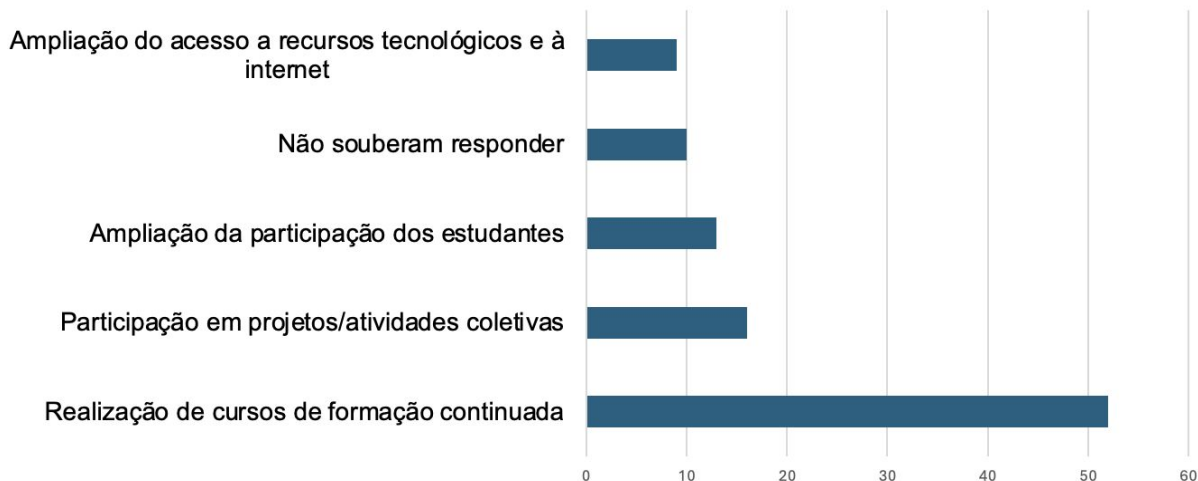
Para que isso ocorra, o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem (Gasparin, 2009, p. 13). Por isso 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 partícipes 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.

Dito isso, 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). Complementando o exposto, Zilberman (2001, p. 51) sustenta que “nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência”.

Abaixo, no Gráfico 6, podemos visualizar o último questionamento feito aos docentes acerca das estratégias para o desenvolvimento de ações de mediação de leitura de textos digitais:

Gráfico 6 – Saberes docentes sobre estratégias para o desenvolvimento de mediação pedagógica de leitura de textos digitais.



Fonte: Questionário aplicado pela autora 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 5, no Gráfico 6 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 atual, as informações estão disponíveis de maneiras distintas, especialmente com a presença da internet, 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” (Amaral, 2012, p. 261). Como um processo complexo, a mediação pedagógica demanda planejamento, tempo, organização e conhecimento por parte do professor, além, claro, da existência de condições e estrutura para que possa exercer seu papel docente. Isso é necessário para que possa transpor suas intencionalidades para pensar, estruturar e implementar o seu trabalho pedagógico de forma a alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos. A mediação pedagógica é sobre compreender como se dá a relação entre o aprender, o estudante e o professor. Ao adentrar o processo de mediação pedagógica, percebe-se que o docente, nesse contexto cada vez mais permeado pelas TDIC, é confrontado com novas situações, instrumentos e signos culturais e, conseqüentemente, surgem novos desafios e tensões típicos da cultura digital.

Assim sendo, é importante considerar que o redimensionamento das interações sociais em decorrência do advento das TDIC tem trazido impactos para os processos de ensino e de aprendizagem. 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, Oliveira e Silva (2022, p. 23) acrescentam que

Apesar de as mudanças incorporadas na sociedade por meio da cultura digital chegarem de forma lenta na educação, a partir de uma maior facilidade de acesso à informação, as práticas pedagógicas e também a pedagogia sofrem uma transformação e, nesse sentido, tornam-se evidentes novas competências na cultura educacional digitalmente mediada (Kenskik, 2018). Para Sabota (2017), isso gera a demanda do desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao letramento digital, sendo essencial que o professor seja preparado para lidar com o desafio de integrar as tecnologias digitais nos contextos escolares, visto que essas tecnologias já se fazem presentes no modo de vida de uma grande maioria da população urbana. [...] Kenskik (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. Mas, para isso, conforme apresenta Sabota (2017, p. 210), espera-se que os professores “[...] tenham autonomia quanto ao acesso e ao uso de ferramentas digitais [...]”, assim podendo explorar seu potencial para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Para que se alcance tal autonomia, fazem-se necessários preparo, formação continuada e constante atualização.

Conforme podemos observar, o excerto apresentado 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. Rojo e Barbosa (2015, p. 108) definem que

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. 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.

Se a literatura sobre mediação pedagógica da leitura — notadamente os estudos desenvolvidos por Solé (1998), Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), Freitas (2012), entre outros — é direcionada 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 Brait (2013), 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.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi realizar um diagnóstico acerca dos saberes docentes sobre a mediação pedagógica e o ensino da leitura em sala de aula. Para a consecução deste objetivo, foi necessário conceituar e caracterizar, em linhas gerais, o procedimento de mediação pedagógica da leitura. Embora o termo “mediação pedagógica” seja notadamente recorrente nas discussões sobre a educação, no que diz respeito ao ensino da leitura, o número de pesquisas decai significativamente quando se leva em consideração a relevância desse procedimento para o encaminhamento das práticas de leitura e para a formação de leitores ativos e responsivos.

Desse modo, foi possível constatar que 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. No entanto, ao abordar a mediação da leitura em textos multissemióticos, foi possível constatar que as pesquisas ainda são incipientes, uma vez que os pressupostos teóricos da multimodalidade são pouco explorados nos estudos que se dedicam à temática.

Em vista disso, a proposta deste artigo foi proceder a um levantamento dos saberes de docentes de educação básica sobre a mediação pedagógica da leitura. Os dados obtidos sinalizaram a falta de uma sistematização de abordagens acerca desse tema, seja na formação inicial, seja na formação continuada. Assim, quando os entrevistados foram indagados a respeito do conceito de mediação pedagógica de leitura, observamos, por um lado, que houve respostas genéricas e evasivas; por outro lado, obtivemos respostas relevantes para a compreensão do conceito em pauta, tais como considerar as subjetividades dos alunos, atentar-se para a concepção de leitura e tornar o professor um interlocutor no/do processo de leitura, fatores intrínsecos à mediação pedagógica.

A partir do diagnóstico realizado, também pudemos abordar as contribuições da mediação pedagógica para o encaminhamento das práticas de leitura. Uma questão que despertou nossa atenção foi a porcentagem de docentes que afirmaram desconhecer a importância desse procedimento. Assim, de modo similar à pergunta anterior, aqui também ocorreram respostas evasivas, bem como sinalizações relevantes para a percepção das contribuições da mediação pedagógica, tais como “organização/dinamização das interações”,

“acompanhamento sistematizado do desenvolvimento do aluno”, “análise de textos de modo sistematizado” e “posicionamento crítico, interesse e autonomia leitora”.

No que diz respeito aos desafios para a implementação de práticas de mediação de leitura, o foco foi a inadequação de formação docente, o que convergiu com os dois primeiros questionamentos. Desse modo, a 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. Ademais, as respostas dadas pelos participantes indicaram um contexto escolar que apresenta problemas diversos como, por exemplo, falta de materiais didáticos, dificuldades na gestão do tempo escolar, bem como o desinteresse dos alunos pela leitura.

Por fim, ao serem indagados sobre as possíveis estratégias de mediação pedagógica da leitura de textos digitais, os sujeitos participantes da pesquisa apontaram, novamente, a questão da formação continuada, esta que apresenta limitações no que diz respeito à preparação para o trabalho com textos multissemióticos em sala de aula. Sobre isso, destacamos a importância de projetos colaborativos e o envolvimento dos estudantes nas atividades, uma vez que os letramentos digitais são diversos e as trocas podem ser significativas para a construção de aprendizagens por parte de todos os sujeitos (alunos e professores) envolvidos.

Em linhas breves, a partir dos dados analisados, notamos que os participantes, de modo geral, destacaram a necessidade de uma formação docente mais sistematizada, que contemple não somente as discussões sobre mediação pedagógica da leitura, mas também o trabalho com textos multissemióticos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, E. G. **Um estudo multimodal de textos didáticos sobre o efeito fotoelétrico**. 2011. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8MJHQ7>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- 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.
- ARAÚJO, M. J. F. S. **A competência leitora de alunos do ensino fundamental: uma proposta de intervenção**. 2015. 165 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20535>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 71-210.
- BALSAN, S. F. S.; SILVA, J. R. M. Estratégias de leitura & solé: reflexões sobre formação leitora. **Leitura & Literatura em Revista**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/llr/article/view/8807>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- 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.
- BICALHO, D. C. Leitura [verbete]. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário CEALE: Termos da Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFGM, 2014.
- 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. **Línguas & 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.

GIROTTI, 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.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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.

MONTEIRO, S. M. Procedimentos de ensino e processo de alfabetização: seleção e realização de atividades em sala de aula. *In*: GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. (org.). **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor**. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2005. p. 47-81.

MUSSI, R. F. F. *et al.* Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 414-430, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/41193/32038>. Acesso em: 10 nov. 2023.

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.ufrr.br/educacaoemquestao/article/view/28275/16002>. Acesso em: 18 fev. 2024.

PANICHELLA, F. C. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura**, [s.l.], v. 2, n. 56, p. 42-59, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2204/2027>. Acesso em: 4 ago. 2024.

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://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/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.

SANTOS, L. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

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://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/7473/4342>. 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.

VILAS-BOAS, C. A. **A Leitura como um prazer que pode ser ensinado**. 2020. 53 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1161132>. Acesso em: 10 out. 2024.

ZILBERMAN, R. **Fim dos livros, fim dos leitores?**. 20. ed. São Paulo: SENAC, 2001.

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.

## 5 REFLEXÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação objetivou analisar as contribuições de procedimentos de mediação pedagógica para a leitura de videoanimações. Considerando que toda pesquisa é, por pressuposto, uma oportunidade de formação para o(a) próprio(a) pesquisador(a), foi necessário realizar um investimento em leituras sobre o conceito de mediação pedagógica, de modo mais amplo. Para tal, as reflexões propostas por Vygotsky (2000, 2007), Masetto (2010) e Freire (1982, 1997) foram precípuas para a construção de um referencial direcionado à ampliação desse conceito, ultrapassando a mera relação entre professor e aluno. Afinal, nesse processo, é possível considerar uma dimensão triádica: professor, aluno e objeto do conhecimento.

Além disso, buscamos compilar estudos sobre a mediação pedagógica da leitura, de modo mais específico. Nesse âmbito, as pesquisas que tratam dessa questão destacam a importância de uma clareza por parte do professor em relação à concepção de leitura que fundamenta as suas práticas educativas, à natureza dialógica das atividades propostas, aos objetivos do ensino da leitura, ao papel do professor e ao papel do aluno. Soma-se a isso o próprio conceito de mediação que, no contexto das linguagens, representa uma oportunidade de diálogo responsivo ativo. Pensar a mediação sistematizada das práticas de leitura possibilita uma reflexão sobre o percurso de formação de leitores para a participação nas práticas de linguagem nos diferentes contextos sociais, sobretudo, nas interações digitais, que permitem uma participação mais ativa. Um leitor ativo e responsivo é aquele que, no contato com um texto, estabelece e formula um posicionamento a respeito do que está lendo, sendo que este posicionamento pode ser marcado pela adesão, objeção, rejeição, conflito e confrontação ao que é proposto no plano textual-discursivo, estético e no conteúdo ideológico do texto. Essa perspectiva permite considerar que o mediador exerce um papel de promover momentos de mobilização de conhecimentos prévios por parte dos alunos, de modo que o texto seja uma base para novas aprendizagens e para novos diálogos entre os sujeitos. Ler, nessa perspectiva, não se limita à materialidade textual e nem à discussão de uma possível temática proposta pelo texto lido. Ler exige sempre uma responsividade por parte do leitor e, por conseguinte, um juízo de valor. Nesse sentido, o leitor configura-se como um sujeito respondente e dialógico, que assume, também, uma postura crítica e questionadora

frente ao que lê, o que pode favorecer a problematização, a ressignificação e a desnaturalização de discursos e de sentidos.

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COLABORADORES**

Prezado(a) colaborador(a), sua participação é voluntária, não remunerada e acontecerá por meio de respostas dadas ao formulário a respeito da mediação de leitura, cuja duração aproximada será de vinte minutos. As respostas receberão apenas um código. Seus dados serão tratados de forma confidencial e respeitando sua privacidade, portanto, nenhuma informação que o(a) identifique será divulgada em publicações resultantes da pesquisa. O material será utilizado somente para fins de pesquisa. Você é livre para decidir participar, pode parar ou desistir da participação a qualquer momento, e tem assegurada a retirada de seus dados a qualquer momento conforme a sua vontade, sem que isso lhe traga prejuízo algum.

A participação na pesquisa pode permitir reflexões sobre a mediação da leitura em sala de aula. Ao responder as perguntas, isso poderá gerar algum desconforto emocional caso julgue ter recordado alguma experiência desagradável. Caso isso ocorra, você poderá interromper a participação, sem que isso implique em prejuízo para você.

A participação na pesquisa não prevê nenhum gasto. Os dados da sua participação serão utilizados para a produção da dissertação e artigo científico, que terá publicação em acesso aberto.

Após responder as perguntas, você demonstra concordância com este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na oportunidade, agradeço a você pela disponibilidade em colaborar com a minha formação acadêmica e profissional e com o desenvolvimento de discussões no campo da educação.

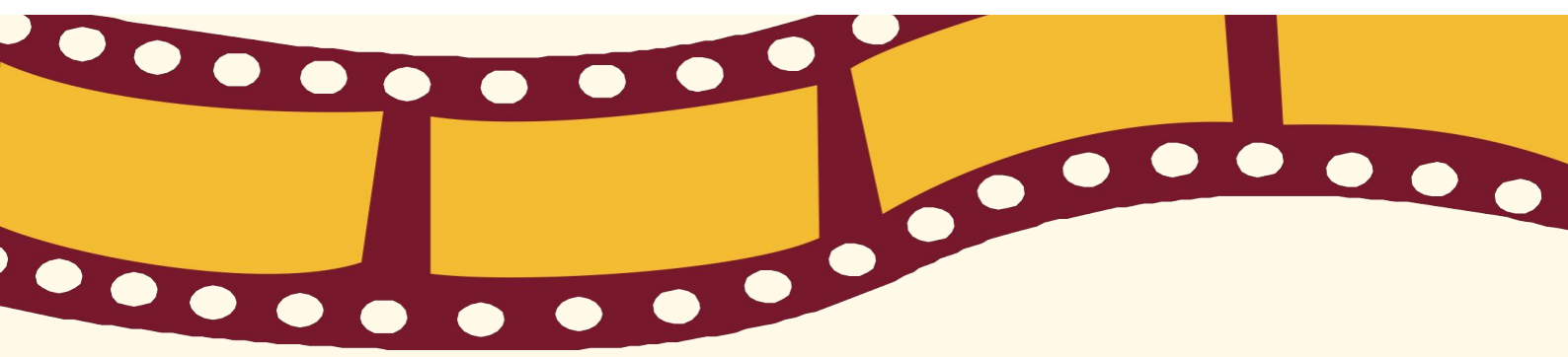
Obs.: Demais informações sobre a pesquisa poderão ser obtidas por contato por meio do e-mail: [textualiza@ufla.br](mailto:textualiza@ufla.br)

Ademais, o questionário contempla as seguintes questões:

- 1- Durante o curso de formação inicial, você teve a oportunidade de estudar sobre mediação pedagógica para o ensino da leitura? Caso tenha estudado, discorra sobre questões que você se lembra a partir de leituras realizadas, das aulas assistidas e dos diálogos construídos;

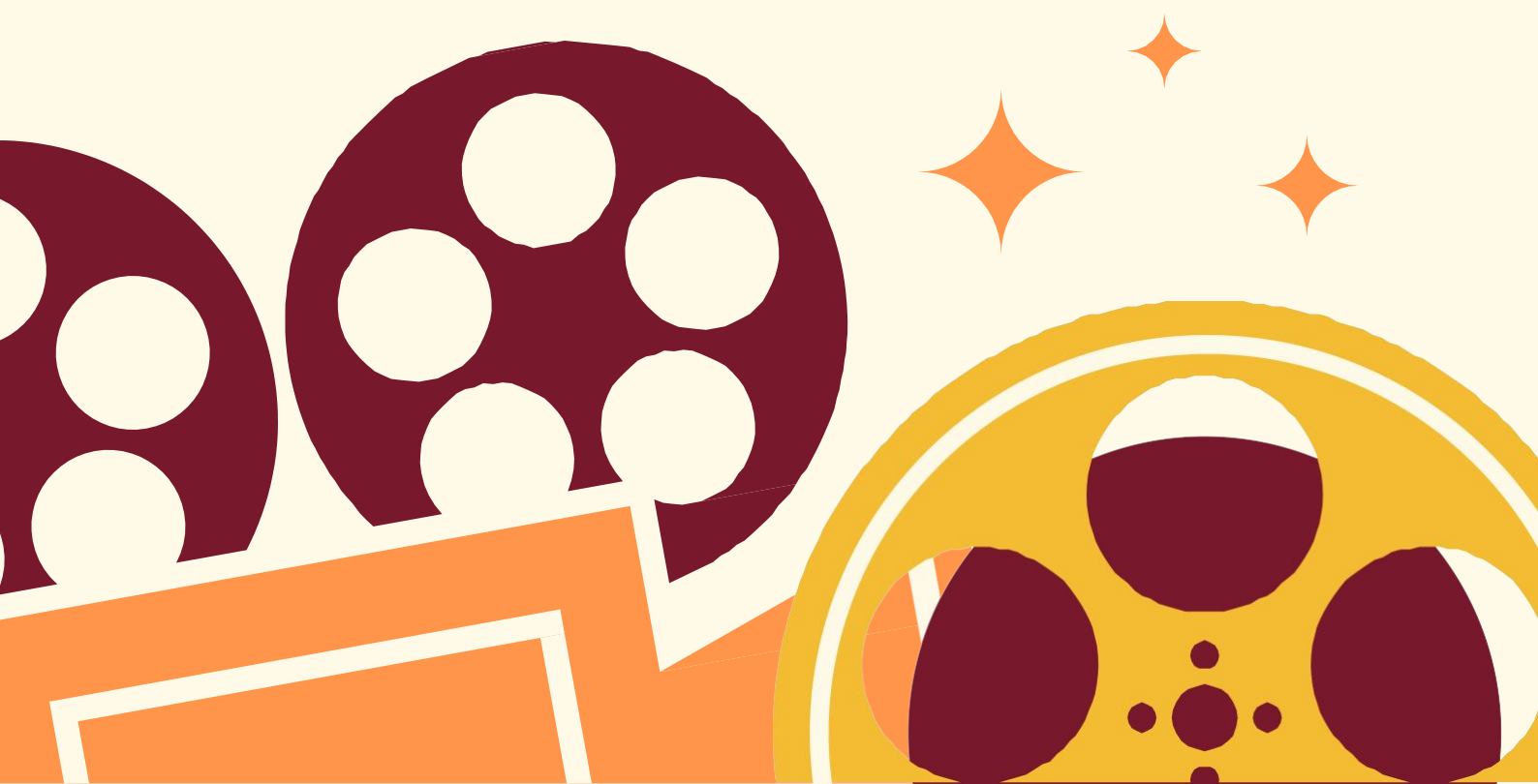
- 2- Durante o(s) curso(s) de formação continuada, você teve a oportunidade de estudar sobre mediação pedagógica para o ensino da leitura? Caso tenha estudado, discorra sobre questões que você se lembra a partir das leituras realizadas, das aulas assistidas e dos diálogos construídos;
- 3- Tente produzir um conceito de mediação da leitura;
- 4- Para você, quais são as contribuições de uma proposta de mediação de leitura? (tente elencar, no mínimo, 3 contribuições);
- 5- Para você, quais são os desafios para a implementação de um processo de ensino pautado na perspectiva teórico-metodológica de mediação da leitura?
- 6- De que modo o(a) professor(a) pode qualificar a mediação de leitura no encaminhamento de atividades relacionadas aos textos que circulam em contextos digitais?

## APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL



Danielle Weslaine  
Martimiano Helena Maria  
Ferreira

**Sequência didática: Sala de  
aula também é lugar para  
ver videoanimações**



# Prezado(a) professor(a),

No cotidiano da sala de aula, inúmeros gêneros integram a nossa rotina. No entanto, alguns desses gêneros são pouco explorados nos cursos de formação de professores, nos materiais didáticos e nas atividades de planejamento na escola. Entre esses gêneros, merece destaque a videoanimação, que, embora faça parte da vida social de todos nós, ainda possui um uso didático notadamente restrito, sendo muitas vezes, utilizadas como mero entretenimento.

Desse modo, o propósito da sequência didática, aqui proposta, é apresentar um conjunto de atividades que podem ser adaptadas e, posteriormente, utilizadas em sala de aula.

Para efeitos de organização, este texto é constituído por três partes: a) caracterização de uma sequência didática e discussão de sua importância para a promoção de aprendizagens efetivas; b) apresentação de bases teóricas relacionadas ao ensino da leitura e à mediação pedagógica da leitura e c) atividades propostas na sequência didática.

Essas partes foram organizadas com o propósito de contribuir com a formação de professores, seja na dimensão teórica, seja na dimensão pedagógica.

O trabalho com a leitura em contexto escolar requer a utilização de estratégias didáticas coerentes com a abordagem teórico-metodológica adotada pelo docente, o qual deve estar plenamente consciente de suas escolhas pedagógicas com vistas à construção do conhecimento e à promoção do engajamento discente. Contribuir para que o estudante desenvolva sua aprendizagem durante a leitura implica uma maior sistematização por parte do professor, ao mesmo tempo em que favorece a autonomia do educando, que passa a exercer um papel ativo ao mobilizar e refletir sobre os conhecimentos previamente adquiridos a partir da leitura realizada

(Moura; Martins, 2012).

Nessa perspectiva, este produto educacional tem por propósito disponibilizar um material que possa servir de referência para a formação de professores, mas também como estratégias para a sistematização de atividades de leitura de videoanimações em sala de aula.

Para caracterizar o gênero textual aqui explorado, podemos mencionar a definição proposta por Dias (2022), que discute o termo videoanimação como um neologismo formado pelas palavras vídeo e animação. Esse gênero contempla a organização de imagens animadas, por meio de técnicas cinematográficas/ computacionais, para a construção de uma estrutura narrativa. Normalmente, esse gênero aborda temáticas do cotidiano social e faz uso combinado de diferentes recursos semióticos, tais como palavras (faladas e escritas), imagens, expressões (faciais e corporais), cores, movimento, som, enquadramento, ângulos, iluminação, tipografias, gestos e outros recursos que auxiliam na composição das narrativas e que são relevantes para o processo de produção de sentidos e para a construção do projeto de dizer proposto pelos produtores.

Assim, este produto educacional poderá contemplar as estratégias metodológicas para a formação de leitores éticos e proficientes, uma vez que ao explorar o gênero videoanimação, as atividades propostas poderão contemplar a estrutura e funcionamento do gênero, a produção de sentidos de diferentes recursos semióticos e, ainda, diferentes temáticas que podem propiciar o desenvolvimento de uma abordagem que abarca o tratamento ético e responsável dos discursos.

Bom trabalho!

# 1 SOBRE AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

## 1.1 Caracterizando uma sequência didática

As sequências didáticas são um conjunto de atividades, organizadas de modo ordenado, com vistas a garantir um diagnóstico, um acompanhamento e uma avaliação das aprendizagens. Normalmente, organizadas em módulos, as SD elegem como objeto de estudo um gênero textual ou uma temática específica como questão norteadora.

Vale destacar, segundo Barros (2008), que esse conceito é, recorrentemente, utilizado, de modo equivocado, para nomear um simples plano de aula, tornando-se, assim, uma espécie de “modismo”. Nesse sentido, para um aprofundamento desse conceito, apresentamos alguns excertos de citações de pesquisadores. Sugerimos a leitura dessas pesquisas, como referências para a compreensão das características, entendimento dos modos de organização e análise de suas contribuições para a formação dos alunos.



## O que são sequências didáticas?



Trata-se de um encadeamento de ações didaticamente organizadas,

sistematizadas e inter-relacionadas, concebidas com a finalidade de



[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira

sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] com a finalidade de



É um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de



Vem como uma sugestão da ação pedagógica. A todo momento, o docente





## O que são sequências didáticas?



“ Um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos, organizados no quadro de projeto de apropriação das dimensões ”

“ Consiste em trabalho organizado sequencialmente, estruturado pelo professor para um determinado tempo. Explora e aprofunda conhecimentos ”

relacionados a um mesmo tema, gênero textual, brincadeira ou forma de

“ Um instrumento que utiliza uma sucessão de aulas que se convergem para ”

## 1.2 Importância do procedimento de sequências didáticas

A partir da conceituação anteriormente apresentada, podemos compreender que uma sequência didática compreende etapas (planejamento, a proposição de atividades com a participação ativa dos alunos e uma avaliação), que são relevantes para a qualificação das atividades de ensino e para a promoção de aprendizagens efetivas.

Nessa direção, podemos considerar que as SD trazem contribuições substanciais tanto para a organização do trabalho docente, quanto para a aprendizagem por parte dos alunos. Diante disso, vários pesquisadores reconhecem os benefícios desse procedimento metodológico para a prática educativa. Recomendamos a leitura dos autores mencionados a seguir para uma ampliação dos saberes sobre as contribuições das SD.

## Quais são as contribuições das sequências didáticas?

Proporcionam uma organização minuciosa das fases do processo de ensino,

possibilitando ao docente estruturar as atividades de maneira gradual,

Viabilizam ao docente a organização do processo de ensino de maneira estruturada, articulando objetivos, conteúdos e práticas pedagógicas com vistas a

promover aprendizagens progressivas, contextualizadas e coerentes. Essa

“

Pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada

sequência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a),

criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica [...]. Em se

”

tratando de planejamento, sabemos que uma questão fundamental a ser

enfrentada no trabalho cotidiano diz respeito ao tempo, que é sempre escasso

## Quais são as contribuições das sequências didáticas?

“ A proposição dos objetivos parece ser altamente produtiva e revelar um ”

“ Permitem:

- Conduzir os discentes a uma reflexão e apreensão acerca do ensino proposto na sequência didática;
- Almejar que estes conhecimentos adquiridos sejam levados à vida dos estudantes e não somente no momento da aula ou da avaliação;
- Organizar as intenções pedagógicas através de temas, objetivos, conteúdo que atendam as necessidades do projeto didático, dos professores e dos alunos;
  - Organizar as intenções pedagógicas de tal forma que garanta a transversalidade de seus conteúdos temas e objetivos;
  - Preparar técnica e academicamente o professor, tornando-o capaz de fomentar e propiciar a construção dos conhecimentos específicos com o grupo alunos sob sua responsabilidade, posto que seja fundamental que se procure, através de pesquisas, ter conhecimentos prévios que ultrapassem o senso comum, o óbvio

”

(Oliveira, 2001, p. 74).

“ Contribuem com a consolidação de conhecimentos que estão em fase de construção e permite que progressivamente novas aquisições sejam possíveis, ”

“ Organizar o trabalho pedagógico é um dos caminhos para garantir a aprendizagem dos alunos. O currículo da escola é uma das primeiras formas ”

## 2 SOBRE O ENSINO DA LEITURA E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

### 2.1 (Re)pensando o ensino da leitura

O ensino da leitura tem sido um tema notadamente recorrente nos cursos de formação de professores. No entanto, esse tema ainda carece de novas investigações, seja pela complexidade dessa prática, seja pela necessidade de redimensionamento das metodologias de ensino. Desse modo, vamos refletir sobre o ensino da leitura à luz das discussões propostas por Barbosa (2011). Para a autora, problematizar as práticas de ensino da leitura e o papel do professor representa uma possibilidade de ressignificar concepções e repensar metodologias.

“ As produções teóricas acerca da formação do professor de língua portuguesa, nas últimas décadas, produziram algumas unanimidades a respeito do que deve ser o ensino da leitura na escola. As principais são: a) Ler sempre foi tarefa da escola e uma das atribuições dos professores. b) Ler bem sempre foi o pad

funcional da escola do passado, que atendia a parcelas restritas da população

Ao abordar as unanimidades a respeito da leitura, Barbosa (2011) faz uma problematização de concepções que, de certo modo, influenciam no processo de ensino da leitura. Esse excerto nos permite tecer algumas pontuações interessantes para a discussão aqui proposta, pois possibilita uma reflexão sobre a leitura e a mediação pedagógica.

A autora aborda o fato de a leitura ser considerada um compromisso da escola e uma tarefa dos professores. Nesse ponto, ressaltamos uma crença recorrente no contexto escolar que considera que essa tarefa deve ser atribuída, de modo exclusivo, ao professor de língua portuguesa. Contudo, a formação do aluno enquanto leitor constitui um objetivo fundamental da instituição escolar, sendo, portanto, responsabilidade de todos os docentes acompanhar e avaliar continuamente o processo de construção da compreensão textual por parte dos estudantes.

Aqui, podemos destacar uma situação dilemática, que é questão da formação docente para o encaminhamento das práticas de leitura. Ao tributar a responsabilidade do ensino de leitura a toda a escola, há, no nosso entendimento, duas questões implicadas: a) a própria concepção de leitura como prática social, que se realiza em diferentes contextos e b) a formação do professor para dar conta das peculiaridades do ensino da leitura.

Conceber a leitura como prática social exige considerar as especificidades da ação leitora, que se realiza por meio de diferentes gêneros textuais, em diferentes situações discursivas, com diferentes propósitos e por meio de diferentes estratégias.

Já abordar a questão da formação do professor para o ensino da leitura demanda uma reflexão sobre os usos sociais da linguagem, as concepções de leitura e estratégias metodológicas para a formação de leitores. Assim, não basta tributar a toda escola a responsabilidade pelo ensino da leitura, é preciso problematizar as condições em que essa prática se realiza e pensar sobre quais são as condições de formação de professores para uma adequada abordagem pedagógica dessa prática.

Outra questão abordada por Barbosa (2011) relaciona-se ao contexto social dos alunos que passaram a ter acesso à escola em função das políticas públicas de democratização do acesso à educação. A autora problematiza os modos de organização das escolas do passado e que não atendem às demandas da atualidade. Para ela, uma questão relevante refere-se à (in)adequação das metodologias de ensino da leitura, uma vez que, com a democratização do acesso dos diferentes grupos sociais às escolas, as atividades didáticas foram afetadas, pois, muitas vezes, não conseguem ser eficazes para atender à heterogeneidade dos alunos.

Nessa perspectiva, Paiva (2013) pontua que muitos alunos de escolas públicas só leem de modo reflexivo na escola, porque as famílias, muitas vezes, não têm acesso à leitura ou não possuem o hábito de ler. Para a autora, problematizar a questão da mediação pedagógica da leitura torna-se uma estratégia relevante para a formação de leitores, tendo em vista o enfrentamento das dificuldades encontradas tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Complementando o exposto, Barbosa (2011, p. 32) considera que:

[...] a formação do professor pode ser lugar de sustentação de um olhar crítico para sua própria prática. Sobretudo, a formação é o que permite a esse sujeito ser capaz de também construir respostas para as dificuldades que encontra, quando se trata de ensinar o aluno a ler e a escrever.

Ainda discorrendo sobre a citação de Barbosa (2011), destacamos mais duas questões que, para nós, são notadamente importantes para a discussão aqui proposta, quais sejam: a) a relevância da prática sistematizada da leitura e b) o papel do professor como mediador como possibilidades para se minimizar práticas de ensino pautadas na reprodução.

“ O professor é o responsável pela tarefa de levar o aluno a atrever-se a errar, a construir suas próprias hipóteses a respeito do sentido do que lê e a assumir ”

Por fim, Barbosa (2011) ainda sinaliza para os exercícios de leitura, que devem garantir o aperfeiçoamento de habilidades diversas, de modo a formar leitores autônomos, responsivos e críticos. Para tal,

“ O professor mediador precisa refletir sobre a qualidade da própria mediação com o aluno e com o texto e, sobretudo, da mediação entre aluno e professor ”

Diante do exposto, ao considerarmos algumas unanimidades citadas por Barbosa (2011), a respeito do que deve ser o ensino da leitura na escola, buscamos apresentar um panorama dos principais desafios enfrentados pelas práticas pedagógicas relacionadas à leitura. Assim, ao abordarmos questões que abarcam crenças/valores sobre o ensino da leitura, democratização do ensino, compromisso com a mediação e adequação das atividades didáticas, podemos problematizar questões relacionadas às estratégias de leitura e seu ensino, ao papel do professor no processo de mediação da leitura e à formação de sujeitos-leitores que leem, de modo efetivo. Essas reflexões iniciais sobre o ensino da leitura são relevantes para uma discussão acerca da mediação pedagógica da leitura.



## 2.2 Sobre mediação pedagógica da leitura

Como pudemos acompanhar ao longo de nossa trajetória de vida, seja na condição de estudantes, seja na condição de docentes, as discussões sobre leitura em termos teóricos e metodológicos avançaram em diferentes vertentes e trouxeram novas demandas para as práticas de ensino.

As transformações nos modos de leitura, bem como nas funções e finalidades

Assim, as pesquisas envolvendo os textos multissemióticos, impactam na forma como lemos e como compreendemos o complexo fenômeno de leitura. Nessa direção, é importante compreendermos o conceito de mediação pedagógica de leitura, que sustenta uma concepção de leitura pautada na perspectiva da interação.



## Mediação da leitura e a noção de andaimes

Figura 1 - Leitura e noção de andaimes



Fonte: [https://br.freepik.com/vetores-gratis/ilustracao-do-conceito-de-andaime\\_17719846.htm](https://br.freepik.com/vetores-gratis/ilustracao-do-conceito-de-andaime_17719846.htm)

A mediação pedagógica da leitura refere-se à interação entre professor e aluno(s) durante situações de leitura, nas quais o docente atua como facilitador da compreensão textual por meio do uso de 'andaimes' – termo metafórico que

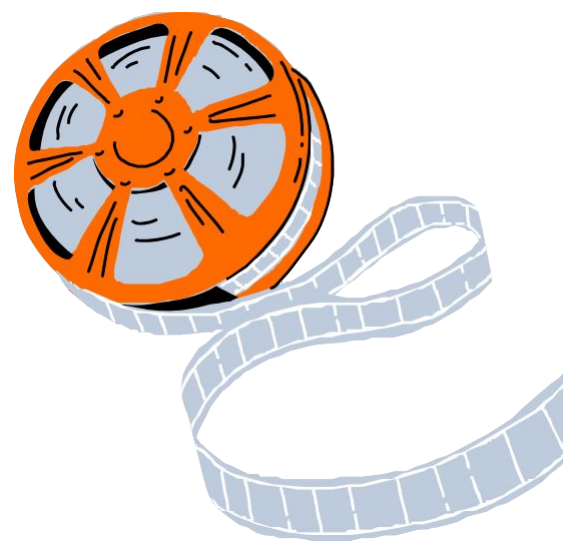
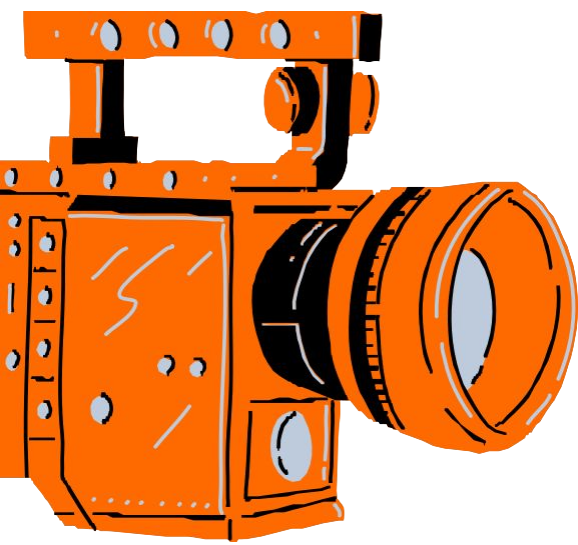
“ A mediação da professora, por meio da construção de andaimes, preenche os

“ Um trabalho pedagógico com a leitura, fundamentado na perspectiva de ”

O docente, na condição de mediador do letramento, necessita elaborar

### ATENÇÃO, PROFESSOR(A)!

Você sabia que os sentidos não estão dados no texto? Os sentidos são produzidos a partir da interação entre leitor e o texto, a partir de pistas linguísticas e semióticas fornecidas pelo(s) produtores e, nesse processo, é importante considerar que a leitura não deve limitar-se aos signos verbais, mas incluir também todos os meios semióticos (imagens, cores, expressões faciais, gestos, iluminação, sons, enquadramentos etc.)



## Qual é o papel do professor no encaminhamento das práticas de leitura?

Cabe ao professor ter clareza da concepção de leitura que fundamenta a sua prática pedagógica.

No processo de ensino da leitura, é fundamental que o professor considere um propósito

Cabe ao professor propor procedimentos sistematizados para um ensino da leitura de modo a valorizar as interações.

A leitura constitui uma atividade dinâmica que demanda a utilização de procedimentos

Cabe ao professor atuar como um sujeito mais experiente, de modo a conduzir o processo de leitura de modo ativo e responsivo.

A função do professor é a de mediador no processo de ensino, atuando de forma

colaborativa com seus interlocutores na formação de sujeitos críticos. Para isso, deve

Cabe ao professor explorar as dimensões cognitivas do processo de leitura.

A mediação pedagógica deve atuar na redução das lacunas existentes entre o ensino e a

aprendizagem, assim como entre o conhecimento sistematizado e as vivências

## O que significa mediação pedagógica da leitura?



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



### PARA REFLETIR

- Quais foram as oportunidades formativas de que você participou em que se discutiu a mediação pedagógica da leitura?
- Quais são as estratégias que você utiliza para realizar a mediação pedagógica com os alunos?
- Quais são os principais autores que tratam da mediação pedagógica da leitura?
- No seu entendimento, quais são as principais contribuições da mediação pedagógica da leitura?
- Quais são as principais dificuldades que você enfrenta em sala de aula ao realizar a mediação pedagógica da leitura?

## Que lugar ocupa o sujeito leitor?

Na perspectiva da mediação pedagógica, o leitor ocupa uma posição de produtor de sentidos, com base nas pistas fornecidas pelo produtor.

“

Não se tira fora o sujeito quando se lê. No entanto, ele não é soberano nessa

empreitada. O leitor pensa a partir de elementos de sua própria experiência, mas c

”

Por isso, a exemplo do texto escrito, também a análise não a pura interpretação de hipertextos, pinturas, desenhos etc., pode enriquecer a compreensão e promover uma leitura mais pertinente do humor, da ironia, da sutileza, da intenção subliminar de seu criador.

Sempre existem leituras melhores de um texto: quanto mais informações o leitor tiver sobre o tema, quanto mais atento estiver às marcas presentes na obra (suas cores, tonalidades, efeitos visuais, escolhas morfosintáticas, semânticas, fonéticas e outras), feitas em detrimento de outras, mais elementos terá para reconhecer as informações, as intenções, os efeitos de sentidos possíveis. Em termos discursivos, esses aspectos cumprem exatamente essa função: provocar um limite, fazer uma demarcação de sentido, possibilitar que o outro que lê escrute, faça um retorno ao lugar por onde o autor passou e deixou marcas, indícios, pistas.

A mediação pedagógica deve conduzir à discussão, ao debate, e não se limitar à avaliação das opiniões. Deve contribuir para que o aluno entenda que ler não é apenas um processo de decodificação de palavras, frases e parágrafos, mas uma tensão constante de refazer, de repetir o que o autor enuncia, a partir da pontuação, da acentuação, da separação de ideias em frases, orações, parágrafos...

Da mesma forma, o texto imagético não se presta a uma leitura fácil. Observar, proceder a uma análise da imagem não é apenas dizer se ela é bem desenhada ou malfeita, boa ou ruim, engraçada ou triste, mas para que ela se presta: apresentar o próprio autor, sua forma de perceber, de olhar, de ver, de analisar o mundo, as pessoas, os fatos corriqueiros e as histórias cotidianas. Portanto, qualquer leitura, por si só, já é uma nova produção textual. Tal como no texto escrito, que demanda a seleção de ideias, de argumentos, de formas estruturais, a leitura de qualquer texto também requer que essas escolhas sejam resgatadas, reelaboradas, reestruturadas. Mas, obviamente, em outros tempo e espaço, por outros sujeitos.



## Repensando a formação do professor mediador para o ensino da leitura

A leitura na escola tem sido um meio de sobrepujar as palavras do aluno aos saberes prontos e acabados de uma concepção de língua como estrutura fechada, pronta para ser usada. Ou seja, muitas vezes perde -se de vista que **o ato de ensinar a ler é dialógico** porque envolve interação entre professores e alunos e destes com texto. **O ato da leitura é uma arena** onde se realizam encontros, desencontros e confrontos de posições. A linguagem é o centro de construção desse processo de diálogo.

Mas, para que ele se realize, é necessário que o professor assuma a posição de interlocutor do aluno. Se este aprende a refletir, a partir da **mediação do professor**, sobre as ações que precisa praticar para construir compreensões acerca da leitura que realiza, passa também a dispor de condições para entender, por exemplo, as regras e o funcionamento da língua portuguesa.

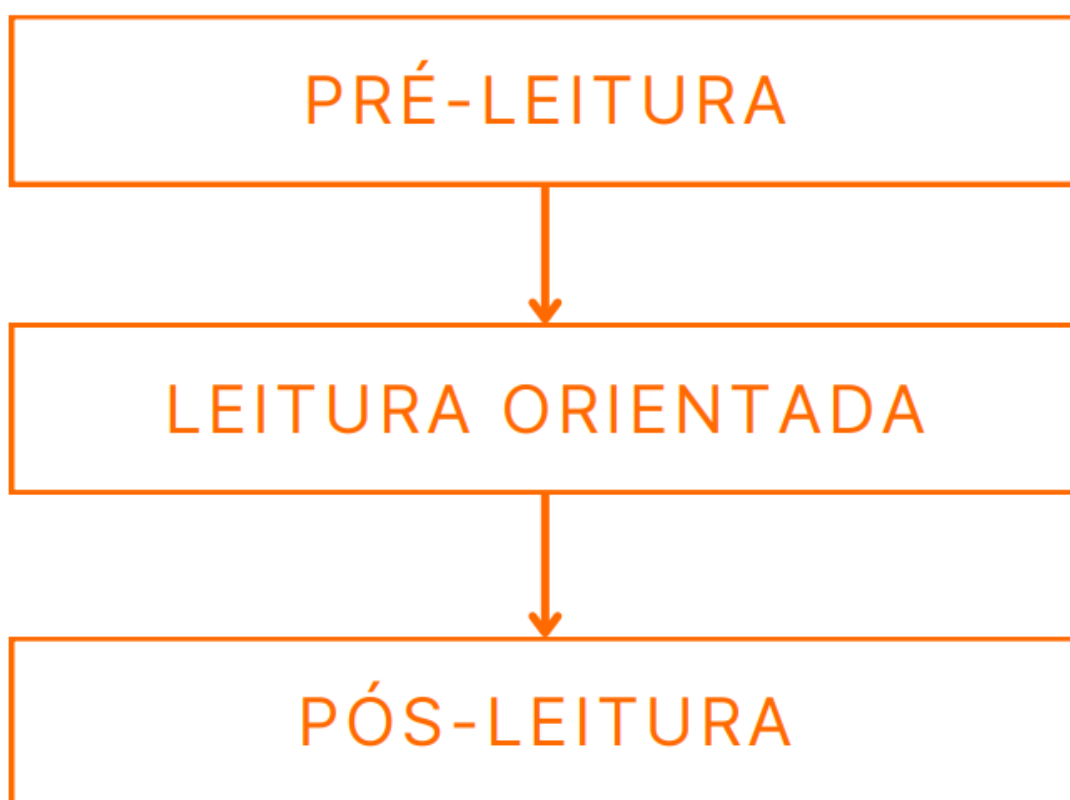
Nesse sentido, a formação do professor mediador adquire importância fundamental, porque é o meio de construir condições para que esse diálogo se realize na escola. A mediação, porque realizada por meio da linguagem, permite que, na realização do ato enunciativo de ler, o sujeito assumam a **posição de construtor da linguagem** e, ao mesmo tempo, também possa ser construído por meio da linguagem.

Diante das discussões sobre o ensino da leitura e sua mediação, é válido destacar a importância de uma formação docente que articule “o saber teórico a uma técnica e a uma arte de ensinar, mas também que se questione o significado e as razões de ensinar tal atividade na escola” (Barbosa, 2011, p. 31). Considerando essa perspectiva, foi produzida uma sequência didática, contemplando uma proposta de leitura da videoanimação *O cão e a garça* (<https://www.youtube.com/watch?v=ZQGuVKHtrxc>).



### 3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, será apresentada a sequência didática produzida. Ao produzir a sequência didática, foram consideradas questões relativas ao processo de escolhas e aos encaminhamentos realizados.



| Procedimentos                                                                       | Encaminhamentos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Seleção do gênero videoanimação                                                     | Articulação com os estudos realizados pelo grupo de pesquisa Textualiza; interesse por aprofundamento dos estudos sobre esse gênero textual e potencialidades do gênero para o trabalho com a leitura de textos multissemióticos.                                                                                                                                                                                                                               |
| Seleção da videoanimação O cão e a garça                                            | Temática abordada pela videoanimação; adequação ao contexto da pesquisa de campo e participantes envolvidos e diversidade de recursos semióticos a serem explorados.                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Pesquisa sobre o contexto de produção, de circulação e de recepção da videoanimação | Estudo sobre o contexto em que a videoanimação foi produzida (produtores, situação enunciativa que motivou a produção – aniversário de uma loja varejista, aprofundamento das questões relacionadas ao horóscopo chinês, que motivou a escolha dos personagens); análise do contexto de circulação e de recepção: estudo dos meios digitais em que a videoanimação é socializada e os interlocutores a quem ela foi direcionada e o alcance mundial do público. |
| Proposição de atividades didáticas                                                  | Organização de atividades, em módulos (que serão descritos posteriormente).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Aplicação de atividades didáticas em uma escola pública                             | Desenvolvimento do projeto de intervenção em uma turma de 5º ano do ensino fundamental I.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Validação da sequência didática                                                     | Análise das atividades para ajustes para organização da versão final da SD.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Análise da experiência vivenciada                                                   | Reflexão sobre as atividades desenvolvidas e o desempenho e a participação dos alunos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

## Sequência didática: Leitura da videoanimação *O cão e a garça*

### Objetivos da sequência didática:

**Objetivo geral:** Propor um projeto de intervenção voltado para a mediação pedagógica de leitura de uma videoanimação.

### Objetivos específicos:

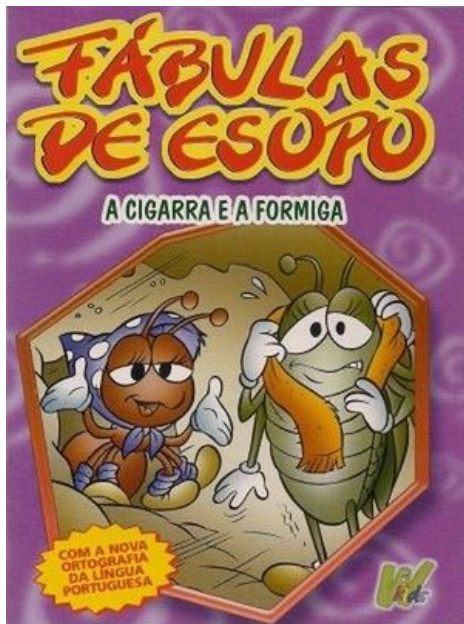
- Explorar o gênero videoanimação, contemplando organização composicional, conteúdo temático, propósito comunicativo e estilo de linguagem;
- Analisar os recursos semióticos constitutivos da videoanimação selecionada;
- Verificar a organização narrativa da videoanimação, considerando a compreensão do plano geral do texto;
- Estudar a temática abordada pela videoanimação, considerando as possibilidades de desdobramentos suscitados pela reflexão.

A proposta apresentada é direcionada para o 5º ano do Ensino Fundamental. As atividades, abarcando a videoanimação *O cão e a garça*, organizou-se da seguinte forma:

| Momentos    | Descrição                                                                                                                                                                     | Material utilizado                                                                              | Encaminhamentos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º encontro | Apresentação dos objetivos da proposta da SD.<br>Apresentação das atividades a serem desenvolvidas<br>Leitura do conto “A cigarra e a Formiga”                                | Livros:<br>A cigarra e a Formiga (duas versões)                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura em voz alta</li> <li>- Atividade de comparação de duas versões da história</li> <li>- Problematização da temática do comportamento das personagens para mobilização para a leitura da videoanimação selecionada para análise.</li> <li>- Atividade de comparação com o contexto atual.</li> </ul>                                                                                       |
| 2º encontro | Preparação para a apresentação da videoanimação: a)<br>Apresentação de informações sobre o horóscopo chinês<br>b) Produção de atividade lúdica para compreensão do texto lido | Texto online: O horóscopo chinês e atividade lúdica                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura em voz alta e explicações sobre o horóscopo chinês:<br/><a href="https://mundo-nipo.com/horoscopo/15/02/2016/horoscopo-chines-tabela-dos-anos-e-caracteristicas-dos-12-animais/">https://mundo-nipo.com/horoscopo/15/02/2016/horoscopo-chines-tabela-dos-anos-e-caracteristicas-dos-12-animais/</a></li> <li>- Produção de atividade lúdica para a compreensão do texto lido</li> </ul> |
| 3º encontro | Projeção da videoanimação: a)<br>Contextualização do contexto de produção b)<br>Projeção da videoanimação com mediação por meio de pausas protocoladas                        | Televisão com acesso à internet, gravador, folhas impressas com perguntas sobre a videoanimação | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informações sobre o contexto de produção, suporte textual e articulação com a atividade do dia anterior.</li> <li>- Projeção da videoanimação, explorando questões como: organização da narrativa, temática explorada, estratégias de leitura, recursos semióticos etc.</li> </ul>                                                                                                              |
| 4º encontro | Produção de resumo da videoanimação, por escrito                                                                                                                              | Folha impressa com a instrução                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicação sobre a organização de um resumo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

## Descrição das atividades: 1º encontro

Solicitar a leitura em voz alta das duas versões de *A cigarra e a formiga*, com pausas para ver as ilustrações.



A seguir, discutir sobre o enredo de cada um dos livros, de modo a fazer uma síntese oral sobre as semelhanças e as diferenças das versões da história e a articulação do enredo com o cotidiano social dos alunos.

A leitura em voz alta envolve múltiplos aspectos expressivos, tais como a postura

Evidencia-se que um mediador consciente da importância de sua atuação é capaz de

condicionar a interação entre os alunos, criando um ambiente propício para a aprendizagem.

## Descrição das atividades: 2º encontro

Ler e explicar o texto “A história do horóscopo chinês”, em função de a escolha dos personagens da história ter sido realizada em função disso e, em seguida, aplicar uma atividade de compreensão, envolvendo os animais do horóscopo chinês.

s repertórios já familiares aos alunos, o professor

Com base em textos que ampliem o  
pode promover discussões acerca de conceitos, pressupostos, informações e dados  
relevantes, cuja compreensão prévia é essencial para que o leitor atribua sentido ao texto

O texto “A história do horóscopo chinês” explica a origem dessa tradição cultural e como funciona a mudança dos animais em cada ano na China. Cada animal possui características específicas, de acordo com a história do país, conforme se observa na imagem a seguir:

### A HISTÓRIA DO HORÓSCOPO CHINÊS



## A HISTÓRIA DO HORÓSCOPO CHINÊS

Foi confiado ao rato a tarefa de convidar todos os animais existentes para que se apresentassem ao senhor Buda para um banquete. O gato era um bom amigo do rato, mas este enganou-o, fazendo com que acreditasse que o banquete seria no dia seguinte. Com isso, o gato dormiu sossegadamente enquanto o banquete era realizado, imaginando que só ocorreria no dia seguinte. Mas, quando descobriu a verdade, prometeu ser para sempre o inimigo natural do rato. Apenas 12 animais compareceram ao banquete e para demonstrar a sua gratidão, Buda atribuiu a cada animal um ano e, assim, dependendo do ano em que nascerem, as pessoas herdaram algumas das características do animal regente do ano.

### **RATO**

O rato, animal que representa esperteza, charme, lealdade e bom humor, é o primeiro do ciclo. A lenda diz que o gato e o rato eram amigos no início dos tempos e ambos eram maus nadadores. Para atravessar o rio durante a corrida, eles decidiram pegar carona com o boi, que os ajudou a chegar do outro lado. A ambição do rato para vencer fez com que ele jogasse o seu amigo gato na água e, ao chegar na beira do rio, pulou e chegou ainda antes do boi.

### **BOI**

O boi representa o trabalho árduo, seriedade, paciência e confiabilidade. Este aceitou carregar os dois animaizinhos através do rio, pois gosta de ajudar os outros. O boi acredita que seu grande esforço é a chave para vencer e, por isso, começou sua corrida um dia antes, pois estava ciente de seu peso e velocidade. Apesar do rato só ter conseguido atravessar o rio graças ao boi, este ficou em segundo lugar devido à ganância do rato de vencer.

### **TIGRE**

O tigre representa agressividade, coragem, ambição e intensidade. Na corrida, chegou logo após o boi. O tigre gosta de novas aventuras e era hábil com novos desafios. Lutou contra a correnteza do rio sozinho e conquistou o terceiro lugar da corrida. É conhecido também por seu amor à vida.

### **DRAGÃO**

Símbolo da sabedoria, poder, energia e carisma, o dragão chegou em quinto lugar. É um animal de grande importância pois simboliza a chuva para os camponeses. Durante a corrida, se atrasou, pois, teve de ajudar as criaturas da Terra com a chuva. Durante seu percurso, salvou o coelho que estava em apuro agarrado em um tronco no rio, soprando-o. Sua benevolência foi valorizada pelo Imperador, que o concedeu o quinto lugar.

## A HISTÓRIA DO HORÓSCOPO CHINÊS

### **COELHO**

O coelho aqui simboliza a popularidade, sorte, gentileza e sensibilidade. Por ser muito hábil no salto, poderia atravessar facilmente o rio durante a corrida, mas a situação era arriscada e o coelho não saltou. Modesto, sensível e discreto, ao chegar da corrida explicou ao Imperador que estava agarrado a um tronco torcendo para não ser levado para a correnteza. Chegou à margem do rio em quarto lugar.

### **SERPENTE**

Símbolo da inteligência, ciúmes, análise e generosidade. Fez o cavalo se assustar e cair no rio durante o percurso para aproveitar o caminho livre. Era uma excelente mediadora e fácil de se deixar enganar. Solitária e rápida na fuga, rasteja habilmente calculando seus movimentos. Na corrida, chegou em sexto lugar.

### **CAVALO**

Símbolo do desejo de viajar, atração, impaciência e popularidade. Durante a corrida, se assustou com uma serpente e demorou para se recuperar de tamanho susto. Era conhecido por ser impulsivo, precipitado e apressado, sendo fácil de surpreender. Se levantou e chamou a atenção de todos outros animais com seu belo cavalgar e lhe foi concedido o sétimo lugar.

### **MACACO**

A personalidade representada pelo macaco é inventiva, enérgica, bem-sucedida e enganosa. Era um animal muito engraçado que fazia os outros rirem juntos. Ajudou a cabra a limpar o mato e abrir caminho até a jangada que utilizariam para atravessar o rio. Sabe se divertir em qualquer situação, era muito otimista. Chegou ao outro lado do rio com seus amigos, em nono lugar.

### **CABRA**

Símbolo de criatividade, timidez, simpatia e insegurança. Utilizou uma jangada durante a corrida junto com o galo e o macaco. Era generosa e gostava de sentir o apoio dos outros. Chegou à margem em oitava posição.

### **GALO**

Representa honestidade, pureza, praticidade e orgulho. Foi o líder da construção da jangada, juntando madeira enquanto os outros limpava o mato até a margem. Ao chegar, foi admirado por suas cores, coragem e generosidade, em décimo lugar.

## A HISTÓRIA DO HORÓSCOPO CHINÊS

### **CACHORRO**

Símbolo de lealdade, honestidade, sensibilidade e mau humor. Era o melhor nadador da competição, mas não alcançou as primeiras posições devido a sua lealdade. Não se importava em ganhar, desde que estivesse na corrida com seus amigos. Parou para se refrescar no rio durante a corrida, desfrutando aquele momento e confiando em suas habilidades. Chegou em décimo primeiro.

### **PORCO**

Símbolo de inteligência, sinceridade, perfeccionismo e nobreza. O porco chegou após a corrida ter sido dada como encerrada pelo Imperador. Para se preparar para a corrida, se deu um banquete, que o deixou sonolento, fazendo com que ele tirasse uma soneca. Era conhecido por sua honestidade e cinismo, e pelo imperador lhe foi concedido o décimo segundo lugar.

Fonte: [https://mundonipo.com/horoscopo/15/02/2016/horoscopo-chines\\_tabela-dos-anos-e-caracteristicas-dos-12-animais/](https://mundonipo.com/horoscopo/15/02/2016/horoscopo-chines_tabela-dos-anos-e-caracteristicas-dos-12-animais/)

Após a leitura e as discussões, propor uma atividade lúdica para a compreensão da tradição cultural do horóscopo chinês.

## ATIVIDADE LÚDICA

### **Material necessário:**

- Papel;
- Lápis de cor;
- Dado;
- Desenho dos animais (ou pinos, marcadores, réplicas de animais em miniaturas).

### **Orientações:**

Produza um jogo de tabuleiro, dividido em duas partes. Na primeira, no topo, insira os numerais de 1 a 12, sendo que cada número representa um dos animais do horóscopo chinês. Na segunda, acrescente uma ilustração que represente o contexto da história (um espaço com as situações descritas na história: rio, mata, chuva etc.) e o percurso pelo qual os animais teriam que passar. Pode-se colocar o símbolo do horóscopo no jogo. Cada grupo deve receber uma ficha com as informações sobre um dos animais do horóscopo. As informações podem ser retiradas do texto lido.

## ATIVIDADE LÚDICA

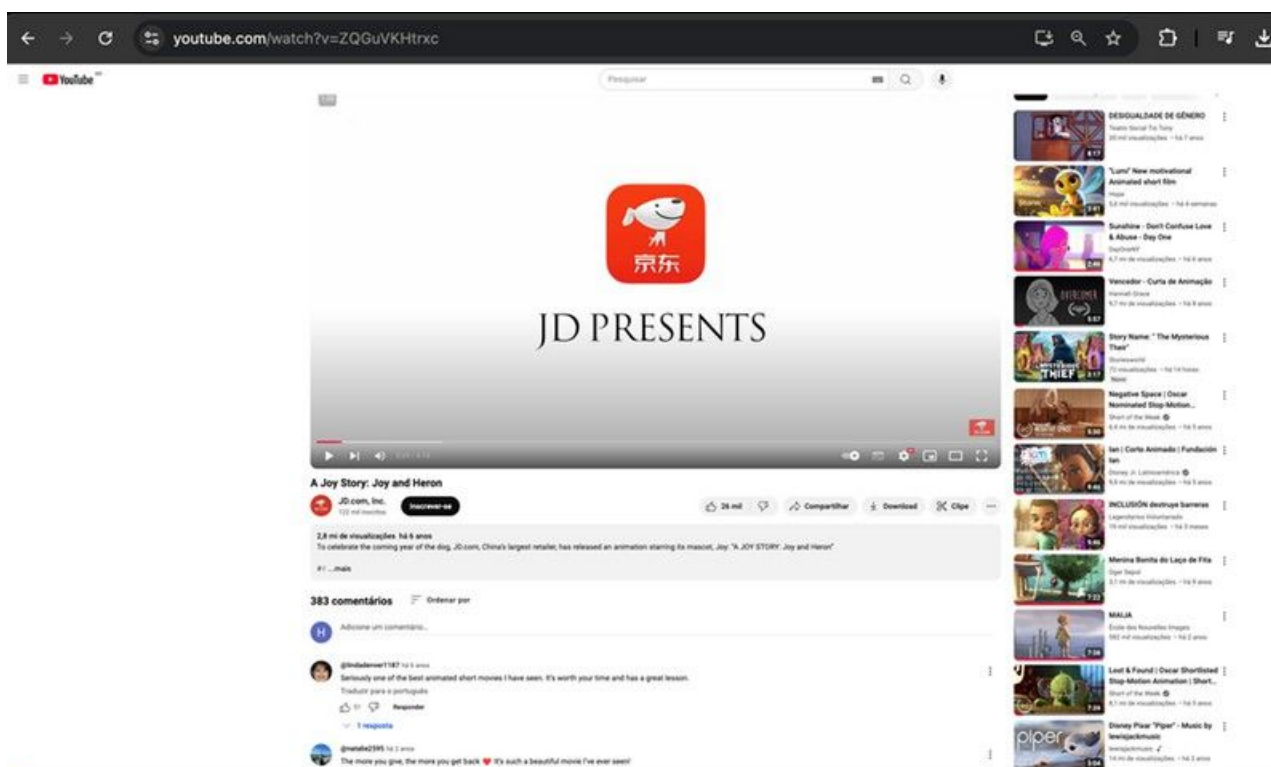


Assim, cada grupo deve jogar o dado e ir avançando no jogo. O grupo que chegar primeiro deve ler o texto da ficha referente ao animal do horóscopo chinês. A seguir, será feita uma pergunta sobre o texto da ficha. Caso o grupo acerte, receberá uma medalha (de acordo com a ordem de chegada) e deverá colocar a ficha no número que consta na primeira parte do tabuleiro. Caso o grupo não acerte a resposta, perderá 6 pontos e voltará a participar do jogo. A proposta dessa atividade é propiciar a consolidação de aprendizagens, melhorar a proficiência leitora e explorar a diversidade cultural.

## Descrição das atividades: 3º encontro

Neste momento, a proposta é realizar um procedimento de mediação da leitura da videoanimação selecionada. A primeira atividade de mediação direciona-se para uma discussão sobre o contexto de produção, Figura 2.

Figura 2 – “A Joy Story: Joy and Heron”.



Fonte: Youtube.

Diante disso, algumas questões podem ser propostas:

Onde a videoanimação foi publicada?

Vocês conhecem e utilizam a plataforma YouTube?

Qual é o título da videoanimação?

Considerando o título (com a tradução), sobre o que a história irá tratar?

Ao entrar na plataforma para acessar o vídeo, aparecerão várias outras informações:

Por que aparecem essas imagens na lateral direita?

Vamos analisar as informações sobre a videoanimação?

No início da videoanimação, consta: "JD presents", que significa "JD apresenta". Quem vocês acham que é JD?

O que será apresentado?

Complementando a afirmação sobre a videoanimação, será possível ter acesso às seguintes informações:

Para celebrar o próximo ano do cachorro, a JD.com, maior varejista da China, lançou uma animação estrelando seu mascote, Joy: "Uma história de Joy: Joy e a Garça". A JD.com (Nasdaq: JD) é a maior varejista online da China. Com mais de 300 milhões de clientes, temos uma ampla rede de lojas e estações de entrega, e entregamos a maioria dos pedidos em menos de um dia.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ZQGuVKHtrxc>

Empatia, compreensão, solidariedade e gentileza são os pilares de Joy Story, produção chinesa de 2018, dirigida por Kyra Buschor, Constantin Paepflow e Kenneth Kua. Homenagem à China no ano do cachorro, 2018. É a história de Joy, um cachorrinho branco engraçado e desconfiado de nariz grande que vai pescar com seu dono e se depara com uma garça um tanto chata e intrusiva, Heron, animal que na cultura oriental simboliza a bondade.

Fonte: <https://www.periscopionline.it/storie-in-pellicola-joy-story-un-cortometraggio-sullimportanza-della-gentilezza-271348.html>

"Joy Story: Joy and Heron" é uma animação curta produzida pela empresa de tecnologia chinesa JD.com, que também é uma das maiores plataformas de e-commerce do país. Lançado em 2018, o curta foi criado com o objetivo de fortalecer a marca JD.com, apresentando valores de empatia, cuidado e conexão emocional, temas que ajudam a humanizar a marca e a aproximá-la do público.

A animação conta a história de um cachorro chamado Joy, mascote oficial da JD.com, que tenta proteger seu dono de uma garça (Heron) que aparenta ser uma ameaça.

O contexto de produção envolve uma estratégia de marketing para reforçar a presença de JD.com nas mentes dos consumidores, utilizando a animação para comunicar valores positivos que ressoam com o público.

Fonte: <https://chatgpt.com/c/67266b32-32d0-800c-98c2-6f412ea849ce>

A discussão proposta busca preparar os alunos para entenderem, ainda que de modo incipiente, a questão do propósito enunciativo. Assim, embora os alunos possam considerar que a videoanimação tem por objetivo apresentar um ensinamento sobre empatia e solidariedade, é possível notar que a empresa busca também construir uma imagem positiva de si. Além disso, é relevante que os alunos compreendam que o gênero videoanimação é acompanhado de uma breve apresentação de seu enredo.

## SAIBA MAIS!

“

Para compreender os modos de organização do processo de ensino e de aprendizagem da leitura, parte-se do pressuposto de que é relevante implicar o texto (seus modos de organização e de funcionamento), o sujeito-autor (suas escolhas realizadas para a construção do projeto de dizer, contexto de produção), o sujeito-leitor (seu perfil, propósito da leitura, modos de leitura, contexto de recepção) e as condições de produção, de circulação e de recepção do texto lido (condições sociais, históricas e ideológicas, propósitos

”



## Levantamento de hipóteses sobre o texto

A seguir, é válido considerar as questões propostas durante a leitura, seja para explorar a antecipação (levantamento de hipóteses sobre o texto), seja para confirmar as hipóteses.



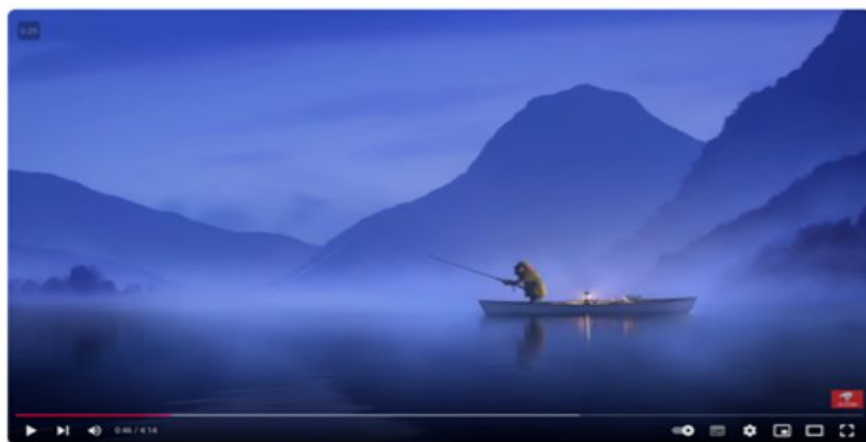
A Joy Story: Joy and Heron

O que vocês acham que vai acontecer a seguir? Que horas vocês supõem que seja? O que o levou a essa suposição? Quais personagens aparecem agora na videoanimação?

O que os personagens estão fazendo? O que levou você a dar a resposta anterior? Como você acha que o cachorro está se sentindo?



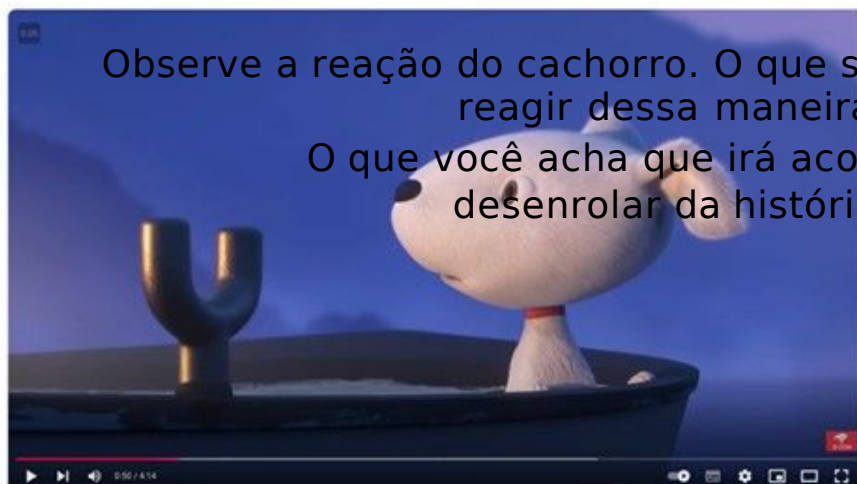
A Joy Story: Joy and Heron



A Joy Story: Joy and Heron

O que você vê na cena? O que os personagens estão fazendo?

## Levantamento de hipóteses sobre o texto



Observe a reação do cachorro. O que será que ele viu para reagir dessa maneira?

O que você acha que irá acontecer no desenrolar da história?

A Joy Story: Joy and Heron

A sua previsão foi confirmada? Qual personagem aparece na história? O que te motiva a dar essa resposta? O que será que vai acontecer em seguida?



A Joy Story: Joy and Heron



A Joy Story: Joy and Heron

Como está sendo a relação entre os personagens? O que te levou a dar essa resposta?

## Levantamento de hipóteses sobre o texto



A Joy Story: Joy and Heron

Qual foi a reação do cachorro? Por que ele agiu assim?

No processo de produção de sentidos, vários recursos podem ser utilizados. O que o gesto do pescador sugere?



A Joy Story: Joy and Heron



A Joy Story: Joy and Heron

O que a posição do cachorro sugere?

## Levantamento de hipóteses sobre o texto



A Joy Story: Joy and Heron

Por que será que a garça retornou ao barco?

O que o braço estendido do pescador sugere?



A Joy Story: Joy and Heron



A Joy Story: Joy and Heron

O que a posição dos corpos dos personagens indicia?

## Levantamento de hipóteses sobre o texto



A Joy Story: Joy and Heron

Por que será que o cachorro está com essa expressão? O que será que ele viu?

O que o cachorro vai fazer?



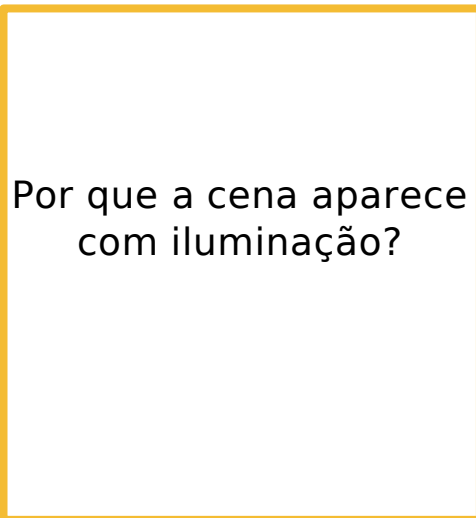
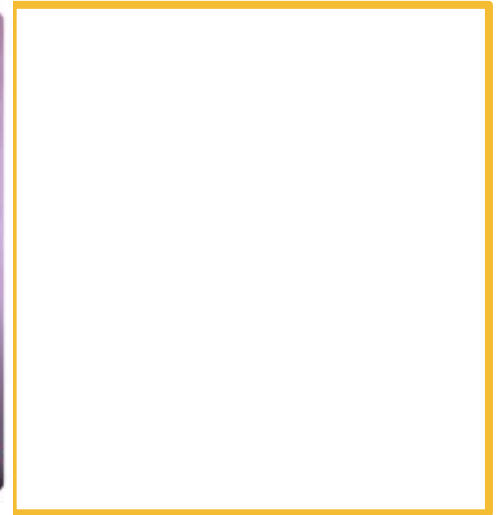
A Joy Story: Joy and Heron

Como o cachorro está se sentindo? Por que ele fez isso?

## Levantamento de hipóteses sobre o texto



Por que as minhocas estão em primeiro plano?



Por que a cena aparece com iluminação?



A Joy Story: Joy and Heron

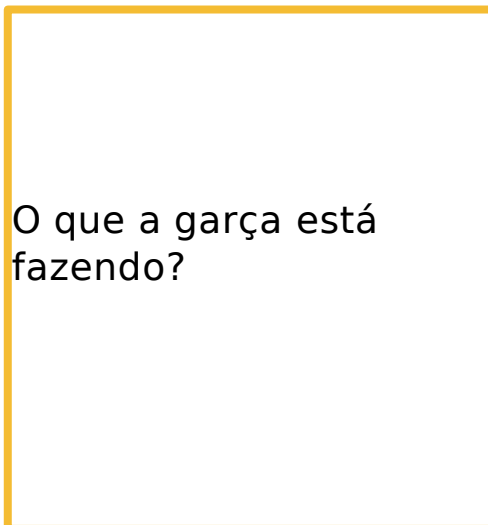


Em algum momento, você pensou que a garça estava buscando alimentos para levar para os filhotes?

## Levantamento de hipóteses sobre o texto



Como o cachorro está se sentindo? Por que será que ele está se sentindo assim?



O que a garça está fazendo?



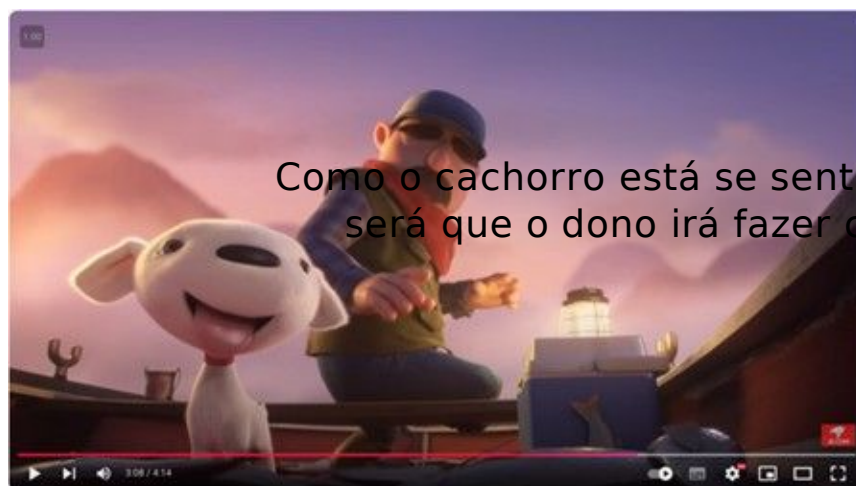
A Joy Story: Joy and Heron



A Joy Story: Joy and Heron

Por que a garça aparece com um enquadramento focado na parte superior de seu corpo?

## Levantamento de hipóteses sobre o texto



Como o cachorro está se sentindo? O que será que o dono irá fazer com ele?

Você imaginou que essa seria a reação do dono do cachorro?



Ao realizar as pausas protocoladas, é importante que o professor acolha as respostas/hipóteses dos alunos, uma vez que não se busca uma resposta correta, mas possibilidades de leitura.

## Descrição das atividades: 4º encontro

Para a consolidação das aprendizagens, é interessante propor a elaboração de um resumo da história, pois tal exercício exige do leitor a atenção para uma parte que pode ser relevante para a compreensão do texto lido.

Compreende-se que a prática do resumo está diretamente associada à identificação do tema central, das ideias principais e de seus elementos secundários. Resumir, nesse

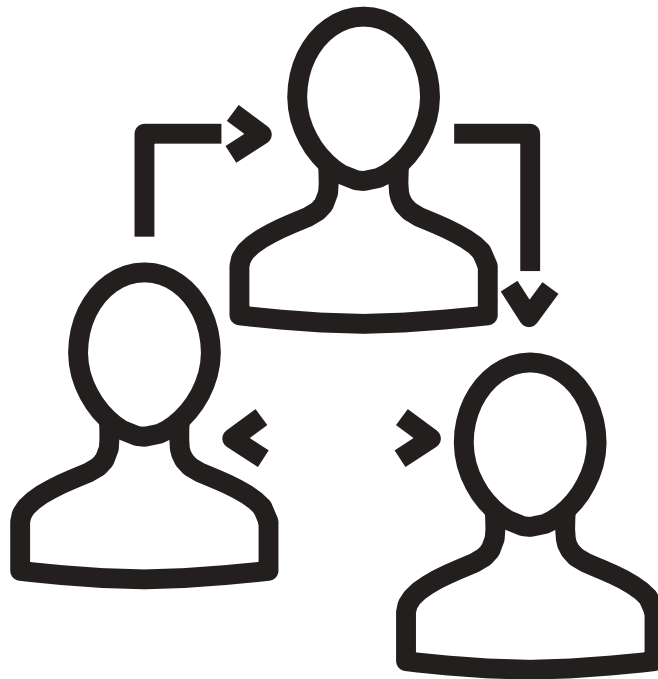
Para avaliação do resumo, pode-se recorrer à ajuda da inteligência artificial. Veja os critérios de correção propostos por essa tecnologia (Quadro 1).

Quadro 1 - Critérios de correção propostos pela IA.

| Critério                                    | Descrição                                                                                                                       | Pontuação (0 a 2 pontos)                                                                       |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Compreensão do Texto</b>                 | O resumo demonstra entendimento da narrativa original, destacando os elementos principais (início, desenvolvimento e desfecho). | 0 - Não compreende / 1 - Compreende parcialmente / 2 - Compreende bem                          |
| <b>Objetividade e Concisão</b>              | O resumo é claro, direto e não contém informações desnecessárias.                                                               | 0 - Muito extenso ou confuso / 1 - Parcialmente objetivo / 2 - Conciso e bem estruturado       |
| <b>Coesão e Coerência</b>                   | O texto apresenta sequência lógica, com conectivos adequados entre as ideias.                                                   | 0 - Desconexo e difícil de entender / 1 - Algumas partes confusas / 2 - Coeso e bem organizado |
| <b>Uso da Norma Culta</b>                   | O resumo segue as regras gramaticais, de pontuação e ortografia adequadas ao nível de ensino.                                   | 0 - Muitos erros / 1 - Alguns erros / 2 - Poucos ou nenhum erro                                |
| <b>Preservação da Essência da Narrativa</b> | Mantém as ideias principais do texto original sem acrescentar opiniões ou informações irrelevantes.                             | 0 - Adiciona informações erradas / 1 - Algumas alterações / 2 - Mantém a essência              |

Fonte: Elaborado pelas autoras com ajuda de plataforma de Inteligência Artificial (2025).

Após a realização do resumo, o professor poderá levantar discussões sobre o comportamento dos personagens das histórias exploradas e o enredo da videoanimação. Poderá, ainda, problematizar situações do cotidiano social dos alunos, refletir sobre as influências das tradições culturais nas nossas atitudes e nos nossos modos de pensar e agir, sistematizar aprendizagens consolidadas etc.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produto educacional aqui apresentado se configura como uma proposta de formação de professores, uma vez que disponibiliza uma sequência didática para o trabalho com a leitura de videoanimação, trazendo como contribuição a possibilidade de formação humana para a transformação, emancipação e ampliação da visão crítica e de mundo.

Nesse sentido, este produto educacional disponibiliza uma parte teórica, voltada para a caracterização das sequências didáticas e da mediação pedagógica da leitura, com vistas a propiciar um espaço de fundamentação para que seja possível a construção de um referencial que possa contribuir para a ressignificação de concepções de ensino, de aprendizagem, de leitura e do papel do professor no encaminhamento das práticas pedagógicas com a leitura em sala de aula. Além disso, a sequência didática proposta buscou viabilizar a articulação entre teoria e prática e demonstrar, por meio de atividades, como a estratégia de mediação da leitura pode ser utilizada para ampliar conhecimentos prévios, acompanhar dificuldades apresentadas pelos alunos, consolidar aprendizagens, pensar reflexivamente e atuar como um leitor ativo e responsivo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23796/1/2013\\_art\\_dlaraujo.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23796/1/2013_art_dlaraujo.pdf). Acesso em: 12 jan. 2025.

BARBOSA, M. V. Ensino da leitura e formação do professor mediador. **Revista Leitura: Teoria & Prática**, [s./], 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.

BARROS, E. M. D. **A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento**. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/000120d6-6ef2-4deb-9ec1-3f85d28fbf64/content>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BORTOLIN, S.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. *In*: SOUZA, R. J. (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 205-218.

BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

COSTA, M. C. P.; FERREIRA, H. M. **Uma proposta de protocolos de leitura para o trabalho com videoanimação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

DIAS, J. **Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal: análise semiótica e contribuições para a formação docente**. 2022. 322 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14010>. Acesso em: 15 set. 2024.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FRANCO, D. L. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 151-162, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2664>. Acesso em: 24 out. 2024.

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.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200006>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MAGALHÃES, R.; MACHADO, V. R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-29.

MESQUITA, D. N. C. Mediação pedagógica: leitura e escrita na escolarização básica. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 131-159.

MOREIRA, A. E. R. **O sol, a terra e os seres vivos**: uma proposta de sequência didática para o ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MOURA, A. A. V.; MARTINS, L. R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula - desafios e possibilidades. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 71-95.

NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

OLIVEIRA, M. M. Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. **Revista Interfaces Brasil/Canadá**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 67-78, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/viewFile/6284/4372>. Acesso em: 11 jan. 2025.

PAIVA, A. Barrados na escola. **Revista Carta Fundamental**. São Paulo, n. 47, 2013.

PORTO, G. C.; LAPUENTE, J. S. M.; NÖRNBERG, M. Elaboração de sequências didáticas na organização do trabalho pedagógico. *In*: NÖRNBERG, M.; MIRANDA, A. R. M.; PORTO, G. C. (org.). **Docência em planejamento**: ação pedagógica no ciclo de alfabetização. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 17-36.

RIGOLETO, A. P. C.; DI GIORGI, C. A. G. Outros parceiros na biblioteca escolar: democratização e incentivo à leitura. *In*: SOUZA, R. J. (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 219-237.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, L. B.; HÜBNER, L. C. Desafios na avaliação da compreensão leitora: demanda cognitiva e leiturabilidade textual. **Neuropsicologia Latinoamericana**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 34-46, abr. 2015. Disponível em: [https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/237](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/237). Acesso em: 19 jan. 2025.

SOUZA, H. D. S. C.; SERAFIM, M. S. A mediação da leitura na Educação Infantil: onde a leitura de mundo realmente precede a das palavras. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 49-70.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 115-137, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000100006>. Acesso em: 14 jan. 2025.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Danielle Weslaine Martimiano  
Helena Maria Ferreira

