

MEDIAÇÕES CONTEXTUAIS DE LEITURAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSIÇÃO DO PROFLETRAS

CONTEXTUAL MEDIATIONS OF READINGS IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES: A PROPOSITION BY PROFLETRAS

*Maria Aparecida Alves de Oliveira*¹

*Francisco Fábio Pinheiro Vasconcelos*²

RESUMO: O presente artigo é um recorte de uma dissertação do mestrado profissional em letras (PROFLETRAS), programa que direciona seus estudos a área de Linguagens e Letramentos, possibilitando aos professores aprimorarem suas práticas pedagógicas, através do estudo, da investigação e da reflexão. Este traz uma discussão sobre a mediação de leitura em sala de aula, de forma que oportunize a potencialização da formação leitora e a ampliação das habilidades leitoras dos alunos. Feita as considerações iniciais sobre o 'sabor' e o 'saber' concernente à leitura, discorre-se sobre as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acerca do processo de mediação da leitura. Prossegue-se com uma discussão a acerca do processo em sala de aula para formação de leitores críticos e encerra-se tratando do processo de mediação da leitura desenvolvido pela/na escola. A abordagem das concepções e práticas de mediação pedagógica de leitura deste artigo estão ancoradas nos seguintes pressupostos teóricos: Santos *et al* (2009), Solé (2003), Neves *et al* (2004) Vygotsky (2007), Martins (1994), Oliveira (1993), Freire (1987; 2003), Cosson (2015; 2021), Colomer (2007), dentre outros. Por fim, apreende-se, através desse aporte teórico, a importância do processo de mediação da leitura na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Mediação. Contextualização. Aula. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This article is an excerpt from a dissertation of the professional master's degree in letters (PROFLETRAS), a program that directs its studies to the area of Languages and Literacies, enabling teachers to improve their pedagogical practices, through study, investigation and reflection. This one brings a discussion about the mediation of reading in the classroom, in a way that allows the potentialization of reading formation and the expansion of students' reading skills. Having made the initial considerations about the 'flavor' and 'knowledge' concerning reading, the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) are discussed about the process of reading mediation. It continues with a discussion about the process in the classroom for the formation of critical readers and ends with a discussion of the reading mediation process developed by/at school. The approach to the conceptions and practices of pedagogical reading mediation in this article are anchored in the following theoretical assumptions: Santos *et al* (2009), Solé (2003), Neves *et al* (2004) Vygotsky (2007), Martins (1994), Oliveira (1993), Freire (1987; 2003), Cosson (2015; 2021), Colomer (2007), among others. Finally, through this theoretical contribution, the importance of the reading mediation process in the classroom is apprehended.

KEYWORDS: Reading. Mediation. Contextualization. Classroom. Portuguese Language.

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: cidaarturnoa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8700-3404>

² Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: ffpvasconcelos@uefs.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2592-6419>

● [Informações completas no final do texto](#)

Leitura tem sabor e tem saber

Nas sociedades letradas como a brasileira, a leitura da palavra escrita é condição de vantagem para quem a domina e de desvantagem para quem não a domina, uma vez que, possuir tal ferramenta significa conquista de autonomia e ampliação de horizontes. Sendo assim, a leitura da letra é condição essencial para que se possa compreender reflexivamente o mundo e atuar nele de forma consciente. Essa construção se dá a partir de situações nas quais se possa agir, pensar, interferir na realidade que circunda, refletindo e interagindo criticamente com os outros.

O ensino-aprendizagem da leitura é uma tarefa um tanto complexa. Essa complexidade se dá principalmente porque no processo de mediação da leitura, geralmente não se considera os dados que o discente já tem e, por isso, ele não atribui sentidos além do superficial, do meramente decodificado, dificultando seu envolvimento com a leitura. Sem perceber sua importância, esta não fará sentido. Assim, para muitos estudantes a leitura será difícil demais, justamente, porque não faz sentido e, em contrapartida, não será aquela atividade de aconchego, que permite sonhar, entrar em outros mundos, provocar interrogações, dúvidas, inquietações, em outras palavras, aquela que tem sabor e tem saber, como enfatiza Fabiano dos Santos “ler para se aventurar por entre saberes e sabores” (SANTOS, 2009, p. 37), ou seja, uma atividade de deleite e de reflexão de si, do outro e do mundo, como o autor continua a afirmar “ler para poder se encontrar com o outro, com o mundo e consigo mesmo” (SANTOS, 2009, p. 38). Talvez, por isso, é comum professores se depararem com alunos que não gostem das leituras escolares tanto quanto gostam das leituras em redes sociais, considerando-a, em comparação àquela, como algo indigesto. Teresa Colomer (2007, p. 104) assinalou essa questão afirmando que “a situação atual é que, graças à extensão da escolaridade, lê-se mais que nunca, mas o que se lê e para que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios”.

O problema de os estudantes não gostarem das leituras escolares pode estar na falta desses sabores e desses saberes. Aliás, essas duas palavras (sabor/saber) em sua origem etimológica significam a mesma coisa (gosto), por isso em Portugal, por exemplo, ao invés de dizer que a comida tem sabor ou não, se diz: essa comida sabe bem ou essa comida sabe mal. No entanto, fazer gostar não é uma coisa fácil. Em se tratando de leitura,

ninguém consegue despertar o gosto de alguém pela leitura apenas colocando na frente dele o texto. É preciso mediação. Neste sentido, as práticas pedagógicas do professor podem contribuir, refletindo como a leitura pode ser melhor mediada ou “temperada” na sala de aula.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acerca do processo de mediação da leitura nas aulas de Língua Portuguesa

Um dos muitos desafios enfrentados no ensino de Língua Portuguesa é atender o que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), de forma geral, preconiza para esse componente curricular, por exemplo, a competência 3 de Língua Portuguesa:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos e continuar aprendendo" (BRASIL, 2018, p. 87).

Decerto, porque lê-se muito pouco de acordo com pesquisas periódicas, tais como a *Retratos da leitura no Brasil*, que chega a sua quinta edição em 2019, divulgada pelo Instituto Pró-Livro em 2020. Vale ressaltar que essa edição teve como foco identificar os hábitos dos brasileiros especificamente em relação à leitura literária, mas mesmo sendo um recorte, reafirma a necessidade de uma prática pedagógica de mediação de leitura nos espaços escolares, buscando despertar o interesse dos estudantes através da mediação, pois, esta é fundamental para que a leitura aconteça.

A falta dessa mediação pode ser uma das causas de os alunos terem bastantes dificuldades de leitura e, conseqüentemente, problemas também de compreensão, interpretação e produção textual. Isso demonstra aos professores de Língua Portuguesa que precisam proporcionar aos alunos o alargamento de habilidades leitoras e/ou melhoria do relacionamento destes com a leitura.

Neste sentido, a BNCC assume em seu documento a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (BRASIL, 2018, p. 67) e enfatiza que as práticas de linguagens devem sempre estar voltadas para o ensino da leitura, compreendendo-as no decorrer da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, por exemplos, as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a

reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 72) adverte que a leitura deve ser “tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música)”, ou seja, em suas multimodalidades - multiculturalidade, aspecto marcante da globalização - e multissêmioses - marca da sociedade contemporânea em que a partir da multimodalidade dos textos e do pluralismo cultural se comunica e informa. Essa ponderação da BNCC vai ao encontro do que é apontado por Rojo (2012, p. 13) ao citar o Grupo de Nova Londres - GNL³ que em suas discussões abrangeram esses dois “multi”, criando um termo ou conceito novo: multiletramentos.

Multiletramentos são as práticas de leitura e produção de textos, construídas a partir de diferentes linguagens (letramentos) ou semioses (linguagem oral ou visual-motora, imagens estáticas e em movimento, música, ruídos, sonoridades, gestuais, cênicas e dança). Rojo (2012) conceitua multiletramentos, afirmando que

[...] o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Atualmente, com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), o termo multiletramentos parece ser bastante apropriado, pois, os escritos e falas se misturam com fotos, ilustrações, gráficos, infográficos e com diversos movimentos e sons - são os chamados textos multimodais tão enfatizados na BNCC.

Diante da perspectiva da BNCC, as habilidades não devem ser desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Com isso, são destacadas em cada campo as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento. Outro ponto

³ Um grupo de pesquisadores que na década de 1990 reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo) em Connecticut (EUA), publicou um manifesto, resultante de um colóquio titulado de A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). (ROJO, 2012, p. 11-12).

que a BNCC realça envolve a progressão das atividades de leitura, aumentando gradativamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2018, p. 75).

Em outras palavras, o educador, ao propor a leitura de textos em geral ou literários, deve buscar a ampliação do repertório dos educandos. Esta ampliação se expressa pela articulação: da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo; da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto; do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorizações estéticas, éticas, políticas e ideológicas); da consideração da cultura digital e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs); e da consideração da diversidade cultural. A Leitura, neste sentido, dentre outros atributos, busca tornar acessível práticas de linguagem diversas.

Ainda, no que diz respeito à leitura e ao ensino da compreensão, a BNCC aborda a Leitura como um dos “eixos organizadores” da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, destacando-a como tema central da área de Linguagem e como instrumento para outros componentes curriculares.

O eixo Leitura, segundo a BNCC, tem seu foco voltado para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação da leitura, interpretação de textos verbais e ainda a identificação de gêneros textuais que são compreendidas como competências específicas da Língua Portuguesa.

Logo, a BNCC (BRASIL, 2018) traz uma mudança de paradigma necessária acerca das práticas leitoras, suas concepções, métodos, processo de ensino e aprendizagem e mediação do processo, condizente com o que destaca Rildo Cosson.

Nessas atividades de mediação, o professor deve guiar-se por princípios que envolvem diversidade, sensibilidade, valorização da experiência e da

contemplação, afetividade e fortalecimento da autoestima para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades (COSSON, 2015, p. 166).

Ao elaborar essa afirmação, o autor aponta para a possibilidade de que o aluno se aproprie da função social da leitura e faça uso dessa no seu cotidiano de forma ativa, assim como ressaltou Isabel Solé (2003, p. 21): “processando, criticando, contrastando e avaliando as informações que lhes são apresentadas, desfrutando ou rechaçando, ou seja, dando sentido e significado ao que lê”.

Todavia, um dos maiores desafios enfrentados pela escola e/ou professores é a ausência dessas habilidades leitoras entre os educandos, indispensáveis nos processos de ensino e aprendizagem – fala-se nos dois processos porque nem só os estudantes precisam dominar essas habilidades, mas, inclusive, os docentes – isto porque só se adquire habilidades leitoras com a própria experiência da leitura, pois, quanto mais se ler, melhor leitor se torna. Sobre isso, Maria Helena Martins (1994) concorda quando assevera que os pesquisadores da linguagem afirmam que se aprende a ler lendo, e ela acrescenta: vivendo. Portanto, para que haja êxito nas atividades de leitura, estas precisam ser trabalhadas em todas as etapas da escolaridade, criando possibilidades que oportunizem o contato contínuo com a leitura para que o estudante descubra e ou construa o sentido no ato de ler.

Esses sentidos se constroem principalmente em espaços formais de educação onde “os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas” (COLOMER, 2007, p. 44). Muitas vezes a escola é o único espaço que o/a discente tem contato com a leitura e o professor ou professora é o/a seu/sua único/a incentivador/a. Por isso, faz-se necessário que a escola como espaço educativo formal desenvolva o processo de mediação da leitura de forma permanente, contextual e significativa para formar leitores críticos.

O processo de mediação contextual da leitura em sala de aula para formação de leitores críticos

Para a palavra mediação há um acentuado número de expressões vinculadas ao seu significado. Contudo, para além de seu significado amplo, refere-se aqui a uma prática pedagógica de leitura estrita em sala de aula, na qual o professor serve como intermediário entre esta e os alunos.

Vários estudiosos discorrem sobre o assunto, entretanto, é da concepção sociointeracionista de Vygotsky e da concepção dialógica de Freire que nascem as práticas sociais e culturais de mediação da leitura.

Na visão do conhecido psicólogo Vygotsky (2007) - que discute, sobretudo, sobre as zonas de desenvolvimento proximal – ZDP e de desenvolvimento real – ZDR - a mediação tem como ponto central para a aquisição do conhecimento a interação social entre os sujeitos e o meio. Na concepção sociointeracionista deste estudioso, o conhecimento é construído a partir das interações do sujeito com o meio através do objeto. Essa abordagem defende que o homem enquanto sujeito do conhecimento não tem acesso direto ao objeto, mas acesso mediado.

Assim sendo, considerando o autor a cima mencionado, mediação é o processo pelo qual se ajuda os sujeitos a conseguirem superar o que está na sua zona de desenvolvimento proximal – ZDP - aquilo que ainda não sabe, mas que consegue fazer com a ajuda do outro e construir um novo conhecimento de forma que seja agora apto a resolver sozinho o desafio. Esse novo conhecimento construído com a ajuda do outro agora fará parte da sua zona de desenvolvimento real - ZDR. Portanto, o indivíduo a partir do conhecimento que possui, desenvolve com o outro numa relação de reciprocidade um novo conhecimento que ampliará o seu repertório de leitura e/ou como um todo.

Logo, é na zona de desenvolvimento proximal – ZDP que se dá a importância da mediação, pois nela o indivíduo, a partir do conhecimento que já possui (zona de desenvolvimento real) está pronto para construir com o outro um novo conhecimento. Assim, Vygotsky (2007) explicita a importância da cooperação e do papel do outro no ensino-aprendizagem, sendo necessária uma mediação à experiência coletiva para que possa existir experiência individual, pois cada um tem dentro de si os outros, muitos outros.

Desse modo, o processo pelo qual a mediação da leitura se desenvolve na sala de aula, está inteiramente ligado às inter-relações e influências mútuas. Por isso, Vygotsky (2007) reafirma que em sala de aula não deve haver carteiras individuais, mas mesas de estudos para que em torno delas se reúnam grupos de estudantes. Desta forma, mesmo estando fazendo trabalhos individuais, o intercâmbio ocorrerá tanto entre os alunos e o professor quanto entre os próprios alunos, sendo a troca de informações e ideias essenciais no processo de mediação.

Nesse processo, o papel do/a professor/a enquanto promotor/a de situações de mediação entre os aprendizes e novos saberes é fundamental. Para isso, faz-se necessário que os docentes respeitem o que já faz parte da zona de desenvolvimento real do discente, mas, além disso, promovam situações em que eles mesmos questionem esses saberes ou mesmo tomem os esquemas já existentes como base para uma nova aprendizagem leitora. É importante, por conseguinte, que o educando avance na elaboração do seu repertório leitor e que os educadores, através da mediação, proporcionem a ele a ajuda necessária para essa ampliação.

Esse conceito de mediação a partir da concepção de Vygotsky que apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal como lugar privilegiado para as mediações pedagógicas que, por sua vez, deverão ser feitas a partir do conhecimento prévio da aprendizagem da classe deve-se proceder do diálogo, da observação e da reflexão que nesse processo cíclico faz da atuação docente cada vez mais diversificada e elástica. Essa teoria corrobora com a concepção dialógica de Paulo Freire (1987).

Na perspectiva freiriana, no processo de mediação, todos precisam estar envolvidos e se sentirem valorizados. Para isso, o diálogo se faz indispensável na construção e apreensão do conhecimento, o qual deve se dar numa ação de promoção da liberdade e da autonomia do sujeito. Ou seja, “ênfase no direito à leitura como um direito de cidadania” (SANTOS, 2009, p. 38), isto é, a leitura como possibilidade de transformação social e cultural.

Vale ressaltar, que numa sociedade com complexas diferenças sociais e culturais como o é no Brasil, esse processo de mediação da leitura - tão importante na vida do indivíduo - para formação de leitores críticos não é nada fácil. O que demanda o seguinte questionamento: como mediar à leitura na sala de aula de forma que contribua para formação de leitores críticos?

Primeiramente, deve-se pensar a mediação para formação de leitores críticos, procurando entender, quem é o público? Quais suas idades? Qual seu nível de alfabetização? Qual o nível de letramento? Tudo isso porque o leitor se constitui cotidianamente e, em vista disso, é primordial que se considere no desenvolvimento de práticas educativas de mediação de leitura que estas instiguem os alunos a ligarem essas leituras às suas memórias afetivas, reconhecendo-as nessas leituras para a partir delas construir autonomia e ganhar liberdade. Pois, ao lembrar ou rememorar suas

lembranças, mediada por uma leitura contextual, podem reconhecer a si mesmos e perceberem que são aquilo que experienciam nas suas vivências, ou melhor, a leitura possibilita-os o diálogo com a sua própria vida, com o que vivem ou poderiam viver/experienciar.

Para Freire (1987), esse diálogo não começa quando se dá o encontro entre educador e educando, mas quando o educador se pergunta em torno do que irá dialogar com os educandos. É a partir desse diálogo que será definido o trabalho a ser realizado na sala de aula. Para o estudioso “o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p. 47).

Assim, Freire discorda do processo de ensino-aprendizagem como algo mecânico, dissociado da realidade e enfatiza que esse é um processo dialógico onde o contexto social deve orientar as mediações pedagógicas. Trabalhar com a realidade vivenciada pelos estudantes é dar significado ao processo. Diante disso, o docente pode-se valer dessa realidade para construir com o discente as competências que ele precisa ter ao final de cada ano escolar.

Por esse motivo, os educadores devem, em sua prática pedagógica, desenvolver situações contextuais e significativas de aprendizagem de forma que o estudante possa ser provocado a pôr em jogo o que sabe para que possa avançar. Dessa maneira, o docente tem um papel importante, pois muitas vezes é necessário adaptar/reorientar metodologias/conteúdos para dar conta do processo de ensino/aprendizagem e fazer com que o discente avance em seus conhecimentos. De acordo com Weisz (2002), quando o professor acredita que seu papel é simplesmente o de corrigir o aluno substituindo respostas erradas por respostas certas, o processo de construção do conhecimento fica comprometido.

Ao contrário disso e para além, desenvolver um processo de mediação de leitura contextual eficiente, que forme leitores críticos, emancipados/autônomos, além do que já foi mencionado anteriormente, requer mediadores (professores ou responsáveis pelo processo) leitores, porque, como bem observou Silva (2009, p. 28): “O professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e prevê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas suas

experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente”. De tal modo serão capazes de entusiasmar e contagiar os alunos a adentrarem no mundo da leitura.

André Lázaro no prefácio ao livro *Mediações de Leitura* (2009) amplia mais as considerações sobre a importância, não só do docente, mas de todos os profissionais envolvidos no processo educacional, enquanto sujeitos leitores para a mediação da leitura, afirmando que:

Somente um leitor efetivo, entusiasmado e convicto pode assumir o grande desafio de formar outros leitores emancipados, críticos, sensíveis, envolvendo toda comunidade e contribuindo para mudar a realidade desse país. O prazer da leitura, sabemos, é contagiante e é preciso que todos os profissionais que participam da educação sejam capazes não apenas de desfrutar deste prazer, mas também trabalhar para que nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos acessem a chave que abre as portas do mundo da leitura e da escrita como expressão e construção de subjetividades livres e autônomas (LÁZARO, 2009, p. 10).

Vale acrescentar que a formação de leitores passa, também, pela democratização do acesso a materiais de leitura tais como: materiais de leitura diversificados publicados em diferentes suportes e mídias, acesso ao livro literário e à biblioteca. Dizendo de outra maneira, essa diversidade de materiais e suportes de leitura que hoje se faz presente no nosso dia a dia deve ser empreendida nas práticas pedagógicas escolares, bem como, nas práticas extraescolares, pois, são importantes na formação leitora dos indivíduos. Aliado a tudo isso, a mediação da leitura como exercício crítico e dialógico precisa ser bem compreendida, acontecer de maneira contextualizada com a realidade e vivências dos alunos, visto que, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2003, p. 13).

Isto é, se as leituras propostas estiverem relacionadas às experiências vividas pelos alunos, o processo de formação leitora não terá apenas a relevância didática posta pelo professor, mas terá uma relação com a vida social do aluno, uma vez que este reconhece aspectos de sua vida, nos exemplos, na linguagem e nas argumentações da leitura (texto lido) mediada. Desses aspectos citados, vale enfatizar a linguagem, visto que a mediação é uma ação comunicativa entre indivíduos e de compartilhamento entre falantes, ou seja, a leitura, nesse sentido, está intimamente ligada ao ato diário de comunicação entre as pessoas, envolvendo interações sociais, diversas manifestações através das memórias, cultura, tradições...

A essa altura já percebemos que esta mediação deve se dar de forma dialógica, argumentativa e interativa. A mediação dialógica deve ser desenvolvida “de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor” (MARTINS, 1994, p. 33). Mas, para isso, a autora ressalta que o papel do educador nessa mediação deve ser o de ler com o educando e não ler para e/ou pelo educando, ou seja, sua função é a de dialogar com o leitor a respeito da leitura, a respeito do sentido que este atribui a ela. Assim, o papel do professor é o de indicar caminhos para que o aluno desenvolva a sua aprendizagem de maneira autônoma.

Isso, porque fica difícil para o professor saber se a mediação da leitura está sendo adequada, se esta contribuirá com a aprendizagem dos alunos se ele não mantém uma relação dialógica com seus alunos. Como já discutido anteriormente, esse diálogo orienta principalmente de onde o professor poderá partir, considerando os conhecimentos que os alunos já possuem. Esse diálogo é importante também para que o conhecimento a ser alcançado tenha sentido. Isabel Solé (1998) afirma que atribuir o sentido necessário a uma tarefa é o que nos permite envolver realmente nesta. A necessidade, o interesse, criados e suscitados na própria situação de ensino-aprendizagem, funcionam como motor da ação e, essa, deve parecer atraente e interessante ao aluno de forma que perceba que ela preenche uma necessidade.

Em vista disso, propiciar aos estudantes uma aprendizagem significativa pressupõe por parte dos educadores conhecerem e compreenderem motivações, interesses, necessidades destes, conhecendo suas realidades para poder situar a relação docente no contexto físico, social e cultural dos mesmos, pois, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100). Ou ainda dito por outro estudioso:

E

Em Vygotsky justamente por sua ênfase nos processos sócios históricos, a ideia de aprendizagem indica a interdependência dos indivíduos envolvidos nos processos. Ou seja, nos processos de ensino aprendizagem, inclui sempre aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” (OLIVEIRA, 1993, p. 57).

A partir do fragmento acima e de tudo mais que estamos a afirmar, nota-se que é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento, sendo esse, o

aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas, especificamente humanas e culturalmente organizadas. Em outros termos, a aprendizagem é o objetivo do processo escolar e o ensino mediado é um processo pedagógico privilegiado. Ou seja, nesse caso o conceito que se destaca com relação ao papel do docente é o de mediação - fundamental para a formação leitora dos alunos.

Essas mediações se dão de várias formas e dimensões, possíveis, tais como: contando, sensibilizando, mostrando; fazendo junto, apontando, criticando, apoiando, elogiando, encorajando, etc., através de práticas e estratégias como, por exemplo, círculos de leitura, clubes de leitura, saraus literários, empréstimos de livros, contação de histórias, leituras compartilhadas, tertúlias literárias, oficinas literárias, dentre outras e, também, em diferentes ambiências: escolas, bibliotecas, praças, lares, hospitais, dentre outros lugares.

O processo de mediação contextual de leitura na/pela escola

Ainda hoje, o ensino da leitura se dá muitas vezes de forma tradicional, fazendo com que os alunos decodifiquem as palavras de forma mecânica. Esse processo de “leitura” desenvolvido pela/na escola que pouco tem a ver com as experiências de vida dos alunos, acontece muitas vezes de forma descontextualizada e fragmentada. Dessa forma tem funcionado como um empecilho, um bloqueio à transformação e a elaboração do conhecimento crítico, tornando-a enfadonha para os alunos e motivo de queixas entre a equipe escolar.

As queixas dos educadores são recorrentes ao assinalar que os jovens não sabem ler, escrever e tampouco interpretar os textos adequadamente. Em outras palavras, não conseguem, principalmente, interpretar um texto indo além do que está escrito na superfície. Inexistem as inferências, as ligações a outros textos. As queixas partem de todos os lados e na maioria das vezes recai sobre o componente curricular de Língua Portuguesa. Os professores desse componente curricular, por sua vez, culpam os professores dos anos anteriores. Os professores de outros componentes curriculares queixam-se do português terrivelmente descuidado e incoerente dos discentes. Percebe-se que a queixa é sobre escrever de acordo com a norma padrão, como se restringisse a leitura e a escrita aos preceitos da gramática normativa. O problema é que essas normas recaem, sobretudo, sobre a modalidade do português europeu que não corresponde à realidade da língua

falada no Brasil. Sabe-se que pela própria evolução da língua, nesse lado do atlântico, há diferenças que se tornaram normas entre a língua falada no Brasil, o português brasileiro – e a língua (outra) falada em Portugal.

No que diz respeito ao ensino do português no Brasil, o grande problema é que esse ensino até hoje, depois de mais de cento e setenta anos de independência política, continua com os olhos voltados para a norma linguística de Portugal. As regras gramaticais consideradas “certas” são aquelas usadas por lá, que servem para a língua falada lá, que retratam bem o funcionamento da língua que os portugueses falam (BAGNO, 2006, p. 26-27).

Marcos Bagno é enfático ao defender um ensino de acordo com as normas do português brasileiro, posto que não cabe mais a imposição de determinadas regras gramaticais, uma vez que elas entraram em desuso no português falado no Brasil, até mesmo entre os mais escolarizados, como é o caso da mesóclise, uso do futuro do subjuntivo, colocação pronominal e outras construções sintáticas.

Assim, ler e escrever são mais que seguir corretamente as regras gramaticais. Significa dizer que ler e escrever passa pela compreensão do texto - “elemento central da aula de Português” (SOUZA; FEBA, 2011, p. 163) - do enunciado de uma questão e exige habilidades de ir além de decodificar o código escrito, pressupõe fazer inferências a outros textos escritos ou não e à sua realidade de mundo. Texto é, assim, muito mais que a palavra escrita que os alunos usam nas suas avaliações.

Outra queixa incoerente, ressaltada anteriormente, é a culpabilidade direcionada apenas ao professor de Língua Portuguesa, como se fosse ele o único responsável em ensinar a ler e escrever, ou seja, desconsideram o que ressaltam Neves *et al* (2004) que ensinar a ler e escrever é compromisso de todas as áreas e não só do componente curricular de Língua Portuguesa. Neste sentido, as queixas são infundadas visto que ler e escrever é compromisso de todas as disciplinas e, portanto,

[...] nós, professores de todas as áreas, em vez de nos limitarmos a choramingar que nossos alunos não têm o hábito da leitura, devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma visão melhor, enfim (GUEDES e SOUZA, 2004, p. 17).

Se os alunos têm bastantes dificuldades de leitura e, conseqüentemente, problemas também de compreensão e produção textual é porque a escola não tem realizado atividades de leitura significativas, contextuais e interativas que estimulem o diálogo, a resolução de desavenças, o respeito às diferenças, a explicação e apropriação de novos

conhecimentos. Diz-se escola porque, como destaca Isabel Solé (1998, p. 18-19) complementando o que evidenciaram os autores citados anteriormente, “o ensino da leitura não é questão de um curso ou de um professor, mas questão da escola, de projeto curricular e de todas as matérias”.

Vale lembrar, além disso, como adverte Possenti (2012) que não se aprende com práticas pontuais, por exercícios mecânicos e descontextualizados, mas, pelo contrário, o aluno efetiva sua competência leitora a partir de práticas permanentes, significativas, contextualizadas, que lhe proporcionem a apropriação da função social da leitura, isto é, ser capaz de fazer uso dessa no seu dia a dia. Essas práticas devem acontecer na escola, na sala de aula e fora dela. Por conseguinte, a preparação de atividades desse tipo exige conhecimentos específicos, habilidades para contextualizar, utilizando linguagem clara e que não sejam valorizadas apenas questões de memorizações.

Essa é uma direção a ser perseguida, no entanto, assim como alertou Silva (2009, p. 23), a baixa qualificação do professor, resultante de uma “formação aligeirada – ou de meia tigela”, carga horária excessiva, “o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguado salário” não condizentes com sua importância na formação de sujeitos têm como resultado a atuação nas escolas de profissionais estagnados intelectualmente e dependentes do livro didático. O autor reafirma essa realidade, asseverando que:

Sair do “eu” para formar um “nós” não é tarefa das mais fáceis, considerando a tradição individualista que rege a docência no Brasil – tradição essa que resulta quase sempre de fatores como acúmulo de aulas, salas abarrotadas, empregos em várias escolas, múltiplas funções simultâneas, baixos salários, insegurança no emprego, etc. Tais fatores podem dificultar, frear ou impedir o momento mais rico e produtivo do processo de leitura, qual seja o de discutir, debater, cotejar com o grupo de profissionais da escola as ideias oriundas em diferentes campos do conhecimento, em diferentes leituras do mundo, em livros visitados, etc (SILVA, 2009, p. 27).

Essa realidade é observada em muitas escolas do país - só para citar um dos fatores mencionado por Ezequiel Theodoro da Silva - por exemplo, por conta de os professores lecionarem em outras escolas, a Atividade Complementar – AC (um terço da carga horária dispensada para planejamento e/ou formação pedagógica) é prejudicada. Pois, essa carga horária dispensada que poderia ser aproveitada para a formação continuada em serviço, o professor aproveita para trabalhar em outra escola a fim de complementar sua renda. O resultado disso é que no final das contas falta-se tempo para o desenvolvimento de atividade de aperfeiçoamento e/ou planejamento, tão importante para um bom processo de

mediação da leitura e demais atividades didático-pedagógica. Além disso, o currículo e o programa de ensino, em geral, estão sobrecarregados demais, para dispensar tempo, no programa, para exercitar a leitura de livros, ficando basicamente restrito ao uso do livro didático e ao ensino da gramática prescritiva.

Considerações finais

A partir da variedade do aporte teórico, que dialogaram entre si, apreende-se que uma prática pedagógica que se quer emancipatória deve considerar as vivências do educando, confiar na capacidade dele como sujeito capaz de elevar seu nível de leitura por meio da mediação. Aprende-se também que se deve proporcionar ao discente o avanço do nível em que esteja para um nível mais avançado, isto é, ampliando seu repertório de leituras. Todavia, isso só é possível com a superação da postura tradicional do docente, compreendendo que o processo de mediação da leitura envolve diversos fatores (cognitivos, sociais, econômicos e culturais).

Isso implica a necessidade de formação continuada para os professores, pois para repensar a prática há a necessidade de embasamento teórico que os ajude a desenvolver outros olhares sobre como deve ocorrer o processo de mediação da leitura. Vale enfatizar, que o baixo desempenho da leitura não deve ser atribuído exclusivamente ao/a docente, mas, também, à falta de políticas públicas que invistam na formação de leitores, formação continuada dos docentes, melhores condições de trabalho, otimização dos espaços de leitura, aquisição de livros, melhor remuneração etc. Assim, há uma necessidade urgente de reestruturação tanto no que diz respeito à qualificação continuada do professor, com menos tempo em sala de aula, para que possam se organizar conjuntamente, elaborando atividades transdisciplinares que envolvam a leitura, bem como, a atualização de informação no que tange aos aspectos pedagógicos, materiais didáticos de qualidade, revitalização da biblioteca escolar, dentre outros tanto quanto políticas públicas de valorização do magistério.

Essas questões são importantes - apesar dos avanços no sentido da mobilização do Estado através de alguns programas na área - inclusive porque a responsabilidade da escola em relação ao desenvolvimento de competências leitoras redobra, uma vez que para muitos alunos este é o único espaço em que têm contato com o livro e/ou leitura e, apenas ter a consciência do problema não emancipa os discentes, não os tornam leitores

proficientes, pois para ampliar as competências leitoras precisa-se de ações de mediação da leitura cotidianamente com ações efetivas no currículo e/ou nas práticas pedagógicas e mudanças necessárias nas políticas públicas de formação de professores, bem como, um maior investimento na leitura.

Constata-se também que a leitura proficiente é instrumento imprescindível na esfera da aquisição de conhecimentos sobre o mundo prático e, mais que isso, ela envolve o conhecimento das complexidades do mundo e de si. Entretanto, essa leitura proficiente só é possível a partir de uma concepção interacional-dialógica de leitura e que para isso é indispensável uma mudança de paradigma por parte dos educadores e da escola.

Ademais, esse posicionamento defendido nesse artigo não é estanque, o que abre caminhos para novas discussões, uma vez que o tema é complexo e necessita de novos olhares para que se compreenda cada vez mais a dinâmica da mediação de leitura em sala de aula e em outras ambiências.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. 3ª versão revisada, Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2023.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente- SP, v.26, n. 3, p. 161-173, set/dez. 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735>. Acesso em: 18 set. 2023.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FREIRE, P, 1921-1997. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUEDES, P. C; SOUZA, J. M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencout; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLUSENER, Renita (orgs.). **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

IPL - **INSTITUTO PRÓ-LIVRO**. Retratos da Leitura no Brasil. 5ª ed. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 09 de dez. de 2023.



LÁZARO, A. Prefácio. *In*: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tania M. K. (orgs.). **Mediação de Leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

OLIVEIRA, M. Koll de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento**: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

POSSENTI, S. Sobre o Ensino de português na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, F. dos. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural. *In*: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; ROSING, Tania M. K. (orgs.). **Mediação de Leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, E. T. Formação de Leitores Literários. *In*: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tania M. K. (orgs.). **Mediação de Leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SOLÉ, I. **Ler, leitura, compreensão**: “sempre falamos da mesma coisa?” Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, R. J; FEBA, B. L. T. (orgs.). **Leitura Literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins fontes, 2007.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Maria Aparecida Alves de Oliveira. Mestranda em Letras (ProfLetras) pela Universidade Estadual de Feira de Santana, BA, Brasil

E-mail: cidaarturnoa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8700-3404>

Francisco Fábio Pinheiro Vasconcelos. Doutorado em Letras e Linguística (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Alagoas (2010). Professor titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, BA, Brasil..

E-mail: ffpvasconcelos@uefs.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2592-6419>



AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 30/08/2023 - Aprovado em: 21/12/2023 – Publicado em: 31/12/2023.

COMO CITAR

OLIVEIRA, M. A. A.; VASCONCELOS, F. F. P. Mediações Contextuais de Leituras nas Aulas de Língua Portuguesa: Uma Proposição do Proflétras. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 345-362. 2023.