

A mediação da leitura no processo de formação de leitores: o que orientam os documentos oficiais?

Reading mediation in the process of reader training: what the official documents guide?

Ilsa do Carmo Vieira Goulart¹
Keila Montes Pereira²

Resumo

Este estudo parte do pressuposto de que as práticas educativas para a promoção da leitura, a partir da mediação, refletem diretamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças. A leitura constitui uma prática cultural; ao estabelecer com o texto uma relação de proximidade e de encantamento, possibilita um diálogo com o imaginário coletivo, aflora a criatividade e os processos cognitivos. Nessa perspectiva, esse trabalho tem por objetivo refletir sobre as orientações dispostas nos documentos oficiais que tratam a respeito da mediação da leitura no processo de formação de leitores. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja opção metodológica subsidiou-se na pesquisa bibliográfica, pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, com base na perspectiva de Vygotsky (1991; 1995; 1997), em diálogo com os estudos de Martins (2011); Miranda (2005); Martínez (2005), em interlocução com autores que abordam a temática. Os documentos apontam e descrevem que a leitura exerce centralidade no processo de formação do sujeito, devendo ser incentivada tanto no ambiente familiar como no escolar, a partir de práticas contextualizadas e de mediações de leitura de qualidade no processo de formação de leitores.

Palavras-chave: *Mediação da leitura. Práticas educativas. Formação de leitores. Documentos oficiais*

Abstract

This study assumes that educational practices for the promotion of reading from mediation directly reflect directly on the teaching and learning process of children. Reading constitutes a cultural practice; when establishing with the text a relationship of proximity and enchantment, enables a dialogue with the collective imaginary, the creativity and cognitive processes emerge. From this perspective, this work aims to reflect on the orientations provided in the official documents dealing with the mediation of reading in the process of training readers. To this end, a qualitative research was carried out, whose methodological option was supported in bibliographic research, based on the assumptions of Historical-Cultural Psychology, on Vygotsky's perspective (1991; 1995; 1997) in dialogue with the Martins (2011); Miranda (2005); Martínez (2005) studies, dialogue with authors who address the theme. The documents point out and describe that reading exerts centrality in the process of formation of the subject be encouraged both in the family and school environment, based on contextualized practices and quality reading mediations in the process of reader training.

Keywords: *Reading mediation. Educational practices. Training of readers. Official documents*

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita. <http://orcid.org/0000-0002-9469-2962>

² Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Lavras. <https://orcid.org/0000-0002-1746-9943>

Recebido em: 11/08/2020

Aceito em: 13/10/2020

Introdução

O presente texto parte dos resultados de uma pesquisa de iniciação científica subsidiada pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, em que desenvolveu-se um estudo sobre a mediação de leitura, com o objetivo de refletir sobre as concepções teóricas que tratam a respeito do processo de mediação da leitura na formação de leitores, privilegiando as orientações dispostas nos documentos oficiais.

Temáticas voltadas à leitura e ao processo de mediação têm sido discutidas em pesquisas acadêmicas, como Tassoni (2000; 2008), Martins (2011), Bulhões (2016), revelando a real necessidade de práticas de intervenção pedagógica e de mediações voltadas ao processo de aprendizagem da criança, tendo por finalidade emergir uma transformação qualitativa e efetiva nas ações educativas.

A atividade humana se configura a partir de ações de mediações, seja por meio de objetos, de signos ou de outras pessoas, isto é, o contato com o mundo não acontece de forma direta, mas mediada a partir de direcionamentos e intervenções que permitam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor na apreensão do saber (MARTINS, 2001). Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que o educador, em seu papel de mediador do processo educativo, assume uma função determinante na atuação didático-pedagógica ao inovar e qualificar modos de intervenções, especificamente em ações direcionadas à mediação da leitura, buscando, assim, provocar nas crianças o desejo pela leitura desde a mais tenra idade, de forma a contribuir para o desenvolvimento e para a formação de leitores assíduos e competentes (CALERO, 2013).

Por tramitar em todas as áreas do conhecimento, a leitura se mostra uma ponte para o processo educativo eficiente, efetivo e qualitativo, tendo em vista que sua aprendizagem está relacionada à formação global do sujeito, bem como à sua convivência e participação social, política, econômica e cultural (MARTINS, 2010). Nessa direção, destaca-se que o ato de ler pode ser entendido como uma ferramenta indispensável para compreender e interpretar a diversidade de textos, produzidos sob diferentes intenções e objetivos (SOLÉ, 1998). Esses aspectos contribuem de forma decisiva para a autonomia dos leitores, na medida em que ler se mostra um instrumento para o manejo de certas situações em uma sociedade letrada.

Se a leitura é vista como um ato imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem de conceitos, o que os documentos oficiais trazem como orientação a respeito da mediação da leitura? Até que ponto as orientações evidenciam uma concepção de leitura de modo a subsidiar o trabalho pedagógico com vistas à formação de leitores?

Nesse sentido, desenvolveu-se um estudo de abordagem qualitativa, cuja opção metodológica foi a pesquisa bibliográfica, a partir de uma reflexão sobre a concepção de leitura, com ênfase nas orientações dos documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2018); nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2001) e nos cadernos 1 e 7 de formação do PNAIC (BRASIL, 2016), com foco nos eixos voltados à mediação da leitura e às práticas pedagógicas no processo de formação

de leitores.

Em relação à natureza da pesquisa, segundo Silva e Menezes (2005), pode-se classificá-la como uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de um estudo bibliográfico sobre conceitos de mediação e de leitura, bem como reflexões de pressupostos envolvendo a mediação nas práticas pedagógicas. Quanto às finalidades de pesquisa, configurou-se como descritiva, visando descrever e compreender as orientações sobre a mediação da leitura encontradas nos documentos oficiais. Além disso, do ponto de vista dos procedimentos utilizados, evidencia-se sua caracterização como bibliográfica, sendo subsidiada por estudos de autores que discutem e abordam a temática proposta.

Para melhor apresentação da reflexão proposta este estudo se organiza em torno de três seções temáticas: na primeira apresenta-se os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase nas perspectivas vygotskianas; na segunda discute-se sobre o conceito de mediação e sua relação com a atividade de leitura, ressaltando as contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, para, em seguida, direcionar um olhar reflexivo às orientações sobre a mediação da leitura dispostas nos documentos oficiais.

Pressupostos da psicologia histórico-cultural: implicações da mediação na prática pedagógica

Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, com centralidade nos estudos de Lev Semenovitch Vygotsky³, chegaram ao Brasil na segunda metade da década de 70, mas foi somente a partir da década de 80 que a abordagem do autor foi sendo mais mencionada pelos educadores brasileiros, em relação a temas voltados à prática pedagógica (MIRANDA, 2005). Entretanto, é importante salientar que a prática pedagógica não foi objeto de estudo de Lev Semenovitch Vygotsky e, nesse sentido, a articulação do construto teórico do autor com os processos educativos foi bastante desafiante, precisando que os estudiosos fizessem atribuições e percepções no âmbito histórico e social, ao mesmo tempo de um entendimento amplo de sua obra e de superação de sua síntese provisória.

Conforme Martins e Moser (2012), Vygotsky (1991) tratava da gênese das funções mentais superiores por intermédio do conceito marxista de mediação, entendendo que a mente formaria os conceitos pela mediação de signos e a linguagem seria o meio mais importante que os seres humanos utilizariam para construir conceitos e conhecimentos.

Cabe ressaltar que, para Vygotsky (1997), o ato mediado por signos desperta profundas e significativas mudanças no comportamento humano, dado que entre a resposta do sujeito e o estímulo do ambiente se entrepõe um novo elemento designado signo, que opera como um estímulo de segunda ordem, transformando suas expressões espontâneas em expressões volitivas.

Contudo, Martins e Moser (2012) abordam que a mediação pode ser considerada como um ato de interação entre um mediador e um mediado. À vista disso, a mediação, sobretudo no ato educativo e de formação humana, cumpre um papel e tarefa essencial, tendo em vista que promove apropriações necessárias à vida social e que, gradualmente,

³ Cf. Miranda (2005) enfatiza que a teoria de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) apesar de sua relativa incompletude, em razão da morte precoce do autor, é conhecida no mundo todo.

contribui para que os processos interpessoais (interpsíquicos) transformem-se em processos intrapessoais (intrapíquicos) (VYGOTSKY, 1995).

A mediação apresenta duas características essenciais: não é simplesmente uma transmissão passiva de conteúdos e não acontece independentemente do nível de desenvolvimento. Sendo assim, “para beneficiar-se da mediação é preciso que se leve em consideração o nível de desenvolvimento real, o que reforça a importância de se investigar as aquisições já disponíveis” (MIRANDA, 2005, p. 21). Nessa direção, para que o processo de mediação possa ser efetivado, qualitativamente, o professor precisa conhecer seu aluno e o contexto social, cognitivo e afetivo em que ele está inserido, para, assim, entender suas aprendizagens e suas tentativas de significar a realidade, por meio de um processo ativo, através de reflexões, dúvidas, questionamentos e dialogicidade. Diante do exposto, percebe-se que pela mediação o professor contribui constantemente para o desenvolvimento das crianças e que, para isso, deve incentivar e motivar o processo de apreensão e construção de conhecimentos.

Mediação e leitura: contribuições para o processo de ensino e aprendizagem

Ao discutir sobre o conceito de leitura, Martins (2010) descreve que ler significa inteirar-se do mundo, uma vez que possibilita a conquista da autonomia e, portanto, permite desvencilhar-se de ler pelos olhos do outro. Nesse sentido, entende-se que a atividade de leitura pode assumir um papel determinante no processo de reflexão, de criticidade, de emancipação, de alteridade, de inserção social, ou seja, de desenvolvimento integral do sujeito.

Martins (2010) ressalta a existência de três níveis básicos de leitura, identificados como níveis: sensorial, emocional e racional. A leitura sensorial está ligada a visão, ao tato, a audição, ao olfato e ao gosto. Por meio desse tipo de leitura é que o leitor vai definindo o que gosta ou não, mesmo inconscientemente. No que se tange à leitura emocional, a autora afirma ser aquela que desperta as emoções, estimula a fantasia, nos faz ficar felizes ou tristes, sendo capaz de nos envolver de tal modo, a poder nos levar a fazer parte da história (MARTINS, 2010).

No que concerne à leitura racional, Martins (2010) evidencia que este tipo de leitura tem como enfoque o aspecto intelectual, em que o leitor busca compreender, questionar e dialogar com o texto. Cabe ressaltar que, embora apresentem características e modos de manifestação diferenciados, os níveis sensorial, emocional e racional de leitura podem ocorrer de modo interrelacionado. De acordo com a autora, ocorre que em determinados momentos do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos sujeitos prevalece um nível de leitura, pois “[...] à medida que desenvolvemos nossas capacidades sensoriais, emocionais e racionais, também se desenvolvem nossas leituras nesses níveis, ainda que, repito, um ou outro prevaleça. Mas a interação persiste” (MARTINS, 2010, p. 80).

Para Leontiev (1978), a mediação é entendida como o traço distintivo central entre a inteligência prática dos animais e o pensamento humano. Todavia, o conceito de mediação excede a relação aparente entre as coisas, visto que, adentra a esfera das intervinculações entre as propriedades fundamentais das coisas (VYGOTSKY, 1995). Martins (2016) explica que ao introduzir o conceito de mediação Vygotsky (1995) não o tomou como um simples elo entre coisas. Pois, para Vygotsky (1995) a mediação é a

interposição que provoca transformações, isto é, uma condição externa, intersíquica (plano das relações interpessoais) que, ao ser internalizada (plano intrapsíquico), potencializa e qualifica a atividade, seja esta prática e/ou teórica. Sobre o assunto, Martins (2011) ressalta que os planos são instituídos e transformados pela mediação dos sujeitos, ou seja, por meio de processos educativos.

Martínez (2005) enfatiza que a leitura requer a companhia do outro, a mediação, parceria e a responsabilidade social. No entanto, o autor aborda que, como seres humanos, precisamos interiorizar “[...] la lectura para enriquecer «nuestro yo»” (MARTÍNEZ, 2005, p. 14), para que, posteriormente, em sociedade possamos ampliar as experiências de leitura vivenciadas e adquiridas por nós, em busca do favorecimento e enriquecimento da formação leitora. Destaca-se que ler histórias e mediar momentos de leitura, para crianças ou até mesmo para jovens e adultos, trata-se de uma prática que ocupa um espaço significativo no processo educativo (BUSATTO, 2012) e, portanto, deve ser incentivada e motivada o mais cedo possível.

Nesse sentido, consideramos a leitura e a escrita como instrumentos imprescindíveis de mediação para o sujeito se inserir em uma sociedade letrada e, conseqüentemente, agir como cidadão e poder interagir socialmente de forma autônoma, crítica e reflexiva. À vista disso, percebemos a leitura como uma das mediações fundamentais para promover a evolução dos conceitos cotidianos, tendo em vista que leva o sujeito a realizar níveis de abstração e de significação, por meio do domínio da linguagem e da construção de sentidos e significados. Logo, deve estar presente desde a Educação Infantil no âmbito escolar e familiar (LERNER, 1996).

Nesse viés, Solé (1997) considera que é imprescindível realizar leituras com e para as crianças o mais cedo possível, haja vista que ao ler se conduz a criança a caminhos inesperados e surpreendentes. De acordo com Solé (1997), a leitura é um processo de interação que acontece entre um leitor e um texto, podendo ser exercida de diferentes maneiras e responder a diferentes propósitos e especificidades, envolvendo o uso competente de um conjunto de estratégias e de responsabilidades sociais, podendo promover novos aprendizados. A autora define que ler trata-se de ações que envolvem, de forma simultânea, processos descendentes e ascendentes e, nesse sentido, o leitor eficiente seria aquele capaz de usar variadas fontes textuais de informação em sentido amplo, “[...] paratextuales y contextuales para construir el significado del texto” (SOLÉ, 1997, p. 18). Contribuindo para alargar conhecimentos, experiências anteriores, hipóteses e a capacidade de inferência, para interpretar sobre o que se leu, expandindo assim, as informações obtidas.

Solé (1997, p. 19) aborda que “aprendemos cuando leemos, y con mucha frecuencia, además, leemos para aprender”, em um processo contínuo de apreensão ao saber. Nessa perspectiva, as estratégias e atividades de leitura são aliadas fundamentais para entender, compreender e interpretar os textos. Cabe denotar, ainda, que a compreensão do que é lido depende de alguns fatores: 1) da clareza e da coerência do conteúdo dos textos; 2) compreensão do conhecimento prévio e 3) articulação de seus conhecimentos com o conteúdo do texto, que contribuem para que o leitor construa seu próprio entendimento ao que se lê e para que lê (SOLÉ, 1992).

Nessa direção, podemos entender que, para Solé (1992), a leitura tem alguns objetivos específicos, sendo: a) entendimento dos propósitos explícitos e implícitos da leitura, ou seja, o por quê e o para que eu tenho que ler? e b) estabelecer relações

significativas entre o conhecimento prévio de cada um com a leitura do conteúdo em questão (o que o texto fornece), refletindo sobre o que realmente se sabe ou o que precisa aprender acerca de determinado conteúdo do texto.

Em suma, compreendemos que a leitura é muito mais do que um simples conjunto de habilidades envolvidas no processo de decodificação. Pois a atividade de leitura requer um tratamento educacional sério e responsável, a fim de que os leitores possam utilizá-la para ampliarem seus conhecimentos, para se divertirem, para adentrarem novos mundos e, ao mesmo tempo, para aprenderem significativamente (SOLÉ, 1997).

As orientações sobre a mediação da leitura nos documentos oficiais

Há duas décadas os documentos oficiais vem apresentando orientações em relação ao trabalho pedagógico com a leitura. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) encontram-se orientações conceituais e procedimentais no tópico “Prática de leitura”. As orientações dispostas não se restringem ao ato de ler como um processo de extração de informações do texto escrito, mas de uma atividade social, que acontece de modo diferenciado na relação entre os sujeitos leitores e autor com o texto, implicando na compreensão e na construção de sentidos e significados.

Diante disso, compreende-se que, na ação docente, as atividades de mediação de leitura promovem e estimulam uma prática social complexa, sendo assim, o documento orienta um trabalho pedagógico com textos diversificados, incluindo a realidade e os contextos sociais das crianças. Nesse sentido, as práticas educativas com a leitura por meio de propostas contextualizadas se mostram enfatizadas, desde que façam sentido para a vida do educando, o que pode ser conduzido por propósitos distintos de leitura, isto é, uma ação leitora movida por diferentes finalidades, seja para solucionar um problema prático, atualizar-se, estudar, divertir-se, “[...] escrever ou revisar o próprio texto” (BRASIL, 2001, p. 54-55).

A leitura pode ser entendida como um instrumento capaz de contribuir efetivamente para a formação do leitor proficiente ou competente, ou seja, um sujeito que “[...] por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua”, que dependendo da qualidade pode deixar o leitor cada vez mais motivado e realizado (BRASIL, 2001, p. 54).

Verifica-se que nos PCN (BRASIL, 2001) a concepção de leitura parte de uma visão interacionista, uma vez que é compreendida como um processo, em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, tendo objetivos de leitura, não apenas extraindo informações do texto, mas compreendendo o que leu. Concebida como uma prática social, como um modo de interação entre leitor e texto, a leitura se mostra uma posição ativa do sujeito diante daquilo que lê, que possibilita uma formação leitora efetiva e qualitativa entre os envolvidos no processo.

A partir de 2012 teve-se a implementação do programa de formação de professores alfabetizadores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴, composto

⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que prevê inicialmente “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2012).

por cadernos de orientação conceitual e procedimental. Foram divulgadas orientações, conforme descrito no primeiro caderno de formação do PNAIC, sobre “Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender” e, na terceira unidade, referente à “Tertúlia Literária: construindo caminhos para a formação das professoras como leitoras de literatura”. Nesses cadernos a leitura é compreendida como um processo coletivo e dialógico, partindo do pressuposto de que “[...] ler implica compartilhar espaços, construir pensamentos coletivamente, vivenciar experiências de leituras partilhadas” (BAPTISTA et al., 2016, p. 111), sendo cotidianamente ampliado as experiências por intermédio dos sentidos construídos por leitores distintos.

De acordo com o sétimo caderno de formação proposto pelo PNAIC, “Livros infantis: acervos, espaços e mediações”, especificamente na primeira unidade “Livros infantis: critérios de seleção: as contribuições do PNBE”, o hábito de leitura de um professor pode também determinar a sua ação no trabalho com livros de literatura infantil (PAIVA, 2016, p. 17). Por isso, quando os docentes são leitores assíduos, oferecem às crianças práticas de leitura significativas, seja por meio de mediações, de leituras em voz alta ou compartilhada, dentre outras, repercutindo direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem e em seu posicionamento frente aos futuros leitores.

Em face do exposto, pode-se compreender que quando os professores são leitores, realizam atividades de leitura literária, intervenções de estratégias de leitura ou, até mesmo, agentes leitores que contam ou leiam histórias, que demonstram um posicionamento leitor em suas respectivas práticas educativas, ocorre uma mediação mais efetiva, conforme assegura os estudos de Maia (2007). Este posicionamento leitor remete às escolhas de obras, às formas de realizar a leitura, como também na escuta atenta e na postura dialógica construída com os discentes. E isso claramente influencia nas relações de trocas de saberes interpessoais e intrapessoais entre as crianças, entre a criança e o professor.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador atual, apresenta algumas expressões, tais como: “Leitura/Escuta”; “Estratégias de leitura”; “Leitura compartilhada” e “Mediação”. Tendo em vista a necessidade de uma proposta pedagógica que trabalhe com mediações de leitura no processo de formação de sujeitos-leitores, o eixo leitura “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 71). As atividades de leitura estão voltadas à fruição estética de textos e de obras literárias, podendo acontecer por meio de mediações e estratégias de leitura, dentre outras possibilidades, especialmente, sob o foco da construção de significados, na compreensão e interpretação dos gêneros escritos que circulam em diversas esferas da sociedade.

A leitura no contexto da BNCC é abordada em um sentido mais amplo, uma vez que não diz respeito somente à leitura de textos escritos e de textos multimodais⁵, como

Foi uma iniciativa do “Ministério da Educação (MEC) que contou com a participação articulada entre o Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE)”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em: 08 out. 2020.

⁵ Sobre os textos multimodais Rojo (2014, p. 320) considera que “Esses ‘novos escritos’, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *tweets*, *posts*, *e-zines*, *funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos

imagens estáticas (pintura, foto e desenho) ou em movimento (filmes e vídeos) e ao som (música). As práticas leitoras são colocadas como dimensões interrelacionadas às práticas de uso e reflexão, sendo fundamental a realização de ações contextualizadas, por meio da utilização de textos de diversificados gêneros, circulantes nos diversos espaços e campos de atividade humana (BRASIL, 2018).

Sendo assim, considerando que a BNCC traz uma concepção mais alargada de leitura, envolvendo a multiplicidade semiótica e as formas de produção e veiculação de textos, propõe-se no documento orientador atual que, os professores, enquanto mediadores do processo educativo, construam com os educandos atividades literárias que lhes possibilitem transitar do material impresso ao digital, já que, com o advento das tecnologias, as mediações de leitura e “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68).

Para tanto, a orientação disposta no documento ressalta a necessidade de que os meios tecnológicos sejam utilizados de forma didático-pedagógica e de forma responsiva pelos docentes no processo educativo, de modo a corroborar de forma significativa para o despertar do interesse dos educandos pela leitura e apreensão ao saber, contribuindo para a transformação social e cognitiva de cada discente, tanto dentro como fora da cibercultura (BRASIL, 2018).

Tendo em vista que o mundo contemporâneo é marcado pelo desenvolvimento tecnológico, percebe-se que a BNCC mostra uma preocupação com o desenvolvimento de competências presentes em uma sociedade cultural e globalizada, validando a leitura na perspectiva das tecnologias e sua aplicação na vida prática. Com vistas que, ao usar as tecnologias, os estudantes sejam possibilitados a vivenciar “[...] experiências variadas e facilitadoras de aprendizagens que reforçam a capacidade de raciocinar logicamente, formular e testar conjecturas, avaliar a validade de raciocínios e construir argumentações” (BRASIL, 2018, p. 536). Pois, de acordo com a BNCC, as ferramentas tecnológicas ofertam uma gama de possibilidades de criação pelos educandos, em relação à produção de textos, fotos, vídeos e áudios, tornando acessíveis a disponibilização de textos multissemióticos, em variadas e diferentes mídias (BRASIL, 2018). Nesse sentido, as orientações apontam para uma ação mediadora a partir de sugestão de propostas, como:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente (BRASIL, 2018, p. 68).

Dessa forma, cabe ressaltar que ao contemplar práticas de leitura e mediações via cultura digital, a BNCC orienta que o professor planeje o trabalho pedagógico, de forma a usufruir dos benefícios oferecidos pelas diferentes tecnologias. No entanto, para que esse processo ocorra positivamente, o educador, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, deve atualizar-se e vivenciar atividades de leitura em ambientes digitais,

letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade”.

buscando adquirir domínio das tecnologias (digitais) (BRASIL, 2018), para, então, usá-las em prol do processo educativo.

Diante disso, as práticas educativas com a leitura deparam-se com uma situação emblemática da ação mediadora de textos em suportes digitais, tanto pela necessidade de aprimoramento da formação docente em relação à utilização de dispositivos digitais, quanto à disponibilidade dos recursos tecnológicos na instituição escolar para desenvolver propostas inovadoras. Nesse sentido, a escola depara-se com desafios contemporâneos de criar novas estratégias para contribuir com o despertar da fantasia, da imaginação, da ampliação de conhecimentos e experiências teórico-práticas no processo educativo e de promoção da leitura, nos mais diversos suportes. No qual se centraliza a mediação como determinante na compreensão leitora, implicando na autonomia do sujeito-leitor e na potencialização do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme descrito na BNCC, nos anos iniciais do ensino fundamental os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, devem ser mais simples, devendo ser trabalhado com bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e listas de regras da turma, dentre outros, ganhando destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos discentes, como as cantigas de roda, as receitas e as regras de jogo (BRASIL, 2018).

No campo artístico-literário revela-se a necessidade e a importância da participação e interação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo são: as lendas, mitos, contos, fábulas, crônicas, poemas, canção, cordéis, quadrinhos, tirinhas e charge/cartum (BRASIL, 2018).

No campo de atuação de Língua Portuguesa para o 1º ao 5º ano, é exposto especificamente no eixo referente à “Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)” de forma geral sobre os objetos de conhecimentos fundamentais para a promoção da leitura e formação do leitor literário, sendo: 1) reconstrução das condições de produção e recepção de textos, prevendo como habilidade “(EF15LP01). Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital” (BRASIL, 2018, p. 95). A orientação tem em vista que os discentes possam reconhecer para que os textos foram produzidos, quem os produziram, onde circulam e a quem se destinam. Desvelando-se a importância do processo enunciativo-discursivo da linguagem, do texto como forma de expressão social, como meio de interação com o contexto da multimodalidade textual, que visa à formação do leitor-ouvinte, ao direcionar ações para estimular o processo de desenvolvimento da linguagem das crianças. 2) “Estratégia de leitura”, que prevê como habilidades:

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em

textos multissemióticos (BRASIL, 2018, p. 95).

O terceiro objeto de conhecimento destacado no documento refere-se à “Leitura de imagens em narrativas visuais”, habilidade: “(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopéias)” (BRASIL, 2018, p. 97). Ademais, a BNCC também instrui sobre a relevância de outros objetos de conhecimento, como: 4) “Formação do leitor literário”, em que é orientado sobre a importância da leitura de diversos livros literários, apresentando aos alunos o mundo imaginário por meio de uma dimensão lúdica e de encantamento; 5) “Leitura colaborativa e autônoma”, visando a colaboração entre colegas, com a ajuda do professor, para posteriormente de forma autônoma, poderem ler e compreender textos narrativos de maior porte, como contos populares, acumulativos, de fadas, dentre outros; 6) “Apreciação estética/Estilo”, de poemas visuais e concretos e 7) “Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica”, prevendo como habilidade “(EF15LP18) relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos” (BRASIL, 2018, p. 97).

As orientações dispostas na BNCC incentivam a vivência de práticas de leitura situadas por meio de mediações ou estratégias de leitura, envolvendo o contato com gêneros textuais escritos e multimodais, “[...] bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras” (BRASIL, 2018, p. 244), que corroboram qualitativamente para o desenvolvimento da leitura reflexiva e crítica e para a construção de um percurso criativo e significativo de aprendizagem.

O documento instrui aos educadores e profissionais da educação que as atividades de mediação da leitura devem ser realizadas de forma contextualizada e inovadora, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, utilizando de textos diversificados que circulem em campos da vida social, buscando aproximar os alunos da leitura por meio da validação de seus conhecimentos prévios, experiências e vivências. Tendo em vista que as práticas educativas sejam efetivas e qualitativas para a formação leitora e ao processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018).

Diante de tais exposições, para que a real transformação do processo educacional seja efetivada, faz-se necessário que os educadores renovem a cada dia a prática educativa (MARTINS, 2013). Para isso, deve-se refletir sobre as ações realizadas e buscar estratégias pedagógicas, com vista a possibilitar processos educativos que promovam sentidos em relação ao contexto e realidade social em que estão inclusos.

Os documentos apontam orientações com perspectivas similares que visualizam a formação de cidadãos leitores, competentes e críticos, capazes de ler diversificados textos e de, ao mesmo tempo, distinguir as informações mais importantes, oferecidas diariamente em diferentes dispositivos digitais e, para isso, a leitura deve ser provocada, instigada e incentivada desde a primeira infância. Contudo, ocorrem abordagens distintas que ora priorizam práticas sociais de leitura, ora literária, ora de textos multimodais, no caso da BNCC, o que mobilizam ações diferenciadas de mediação. Com isso, emerge a necessidade de uma reflexão mais aguçada em relação às ações formativas de professores como mediadores da leitura, de modo a viabilizar um repensar sobre o que, para que e como promover a leitura, como um instrumento capaz de contribuir de forma efetiva para a formação de sujeitos-leitores, que integrem e participem de forma autônoma, consciente e crítica da sociedade.

Considerações finais

Considerando que este estudo objetivou refletir sobre as orientações dispostas nos documentos oficiais em relação à mediação da leitura, buscou-se apresentar uma reflexão a respeito da ação mediadora como propulsora da aprendizagem, destacando a leitura como competência imprescindível para o sujeito se inserir e interagir em uma sociedade letrada. Tendo em vista que, por meio de mediações efetivas e qualitativas da leitura, tanto o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, quanto os discentes, como sujeitos-leitores ativos, são possibilitados à requalificação, ao enriquecimento e à ampliação de conhecimentos, tornando-se leitores assíduos, autônomos, criativos e competentes, em processo constante de aprendizagem (SILVA, 2011).

Observou-se que ocorrem orientações similares nos documentos oficiais analisados: BNCC (BRASIL, 2018); PCN (BRASIL, 2001) e os cadernos 1 e 7 de formação do PNAIC (BRASIL, 2016). Em relação à leitura ambos descrevem que o ato de ler ocupa um lugar de centralidade no processo de formação do sujeito, devendo ser incentivado tanto no ambiente familiar como escolar, a partir de práticas contextualizadas e de ações mediações no processo de formação de leitores.

A leitura é abordada nos documentos como um processo de interlocução e de interação consigo, com o outro e com o mundo. Nesse sentido, compreender a leitura no espaço educacional, implica atentar-se para o ato de ler como uma prática social, fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem. Por isso, ler nos possibilita adentrar outros mundos por meio da imaginação, ampliando horizontes, modos de perceber e se posicionar em relação ao texto. O que exige do professor-mediador um planejamento das atividades de leitura, a partir de um repensar sobre o fazer pedagógico, sobre o que, para que, como e quando ler, que incide na escolha dos livros literários, na organização do espaço e na mediação da leitura, para assim contribuir com o processo de formação de futuros leitores de modo efetivo e qualitativo (SILVA, 2004).

As orientações, por vezes, demonstram preocupações distintas nos documentos analisados, privilegiando ora as práticas sociais de leitura, ora literária, ora de textos multimodais, o que demandam ações distintas da mediação pedagógica. Nesse sentido, frente às oscilações das orientações referentes à leitura, destaca-se a necessidade de se oferecer espaços de reflexão em relação às ações formativas de professores como mediadores da ação leitora.

Dessa forma, ressalta-se que as orientações disponíveis na BNCC, sobre as práticas educativas com a leitura, evidenciam situações emblemáticas da mediação de textos em suportes digitais, haja vista que desvelam lacunas referentes à formação continuada de professores tanto em relação à utilização de dispositivos digitais, quanto à utilização de recursos tecnológicos disponíveis na instituição escolar para inserir propostas inovadoras.

Frente aos desafios contemporâneos de criar novas estratégias para contribuir com as práticas educativas de promoção da leitura, em diferentes suportes, seja impresso ou digital, é imprescindível que os professores-mediadores incentivem não apenas o “saber ler”, mas o “querer ler”, a fim de que as crianças se tornem leitores assíduos. Lembrando-se que um dos fatores mais eficazes, segundo Torremocha (2005), para uma criança ler e ficar motivada nesse processo trata-se de ver o outro ler de forma apaixonante, engajadora,

suscitante e provocante.

Referências

BAPTISTA, M. C. et al. Tertúlia Literária: construindo caminhos para a formação das professoras como leitoras de literatura. In: BAPTISTA, M. C. et al. (Orgs.). **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, v. 2, n. 3, p. 107-124. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_1.pdf. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. MEC. **Documento Orientador PNAIC em Ação 2016**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2012.

BULHÕES, L. F. S. S. **Crítica ao conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas**. 2016. 216f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

BUSATTO, C. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CALERO, A. El lector como reparador de significado. Un ejemplo práctico de instrucción directa en estrategias metacognitivas. **Didáctica - Lengua y Literatura**, Madrid, v. 25, p. 83-115, 2013.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LERNER, D. ¿Es posible leer en la escuela? **Revista Lectura y Vida**, La Plata, n. 1, p. 5-24, marzo. 1996.

MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARTÍNEZ, R. B. Lectura bien hecha, lectura honesta. **Revista de educación**, Costa Rica, n. 1, p. 9-14, septiembre. 2005.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 13, n.52, p. 1-13, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243/780>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 41-79.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 249 p. Tese (Obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2010.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 7, n. 13, p. 8-28, jan./ jun. 2012. Disponível em: <https://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245/154>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, p. 7-28, jul. 2005.

PAIVA, A. Livros infantis: critérios de seleção - as contribuições do PNBE. In: BAPTISTA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, v. 8, n. 1, p. 15-50. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wpcontent/uploads/2017/08/Caderno_7.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

ROJO, R. Textos multimodais. FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textosmultimodais/>. Acesso em: 08 out. 2020.

SILVA, A. R. S. da. A formação de leitores: da leitura da palavra à leitura do mundo. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 21, p. 173-182, jan./jun. 2004.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: atual, 2005.

SILVA, J. A. Discutindo sobre leitura. **Letras Escreve**, Macapá, v. 1, n. 1, p. 22-35, 2011.

SOLÉ, I. De la lectura al aprendizaje. **Signos**, Gijón, p. 16-23, Enero-Marzo, 1997.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó/ICE, 1992.

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

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula:** as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. 291f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita:** a mediação do professor em sala de aula. 2000. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TORREMOCHA, P. C. C. Lectura y sociedad del conocimiento. **Sociedad Lectora y Educación**, Castilla-La Mancha, p. 53-61, jul. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995.