

MEDIAÇÃO PARA COMPREENSÃO LEITORA: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA¹

Susana Couto Pimentel*

Este artigo discute uma proposta de mediação pedagógica e de cooperação entre pares de alunos no trabalho com a leitura. Os dados apresentados são resultados de uma investigação realizada numa classe de primeira série do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida através da metodologia pesquisa-ação e buscou caracterizar a compreensão leitora dos alunos e o trabalho docente com a leitura. A partir do diagnóstico inicial foram construídos e sistematizados procedimentos de mediação na zona de desenvolvimento proximal, a fim de favorecer o avanço dos alunos no processo de compreensão de textos. Este estudo pode ser caracterizado dentro da perspectiva preventiva de dificuldades de leitura, uma vez que se propõe trabalhar com o atendimento à diversidade e com a mediação para que sejam evitadas possíveis e/ou futuras dificuldades no ato de ler, tendo em vista que as ações desenvolvidas buscam proporcionar ao professor maior clareza nas intervenções para a compreensão leitora dos seus alunos.

PALAVRAS CHAVE: *Mediação pedagógica. Cooperação entre alunos. Compreensão leitora.*

¹Este artigo foi escrito a partir dos resultados da pesquisa realizada no programa do Mestrado em Educação Especial ministrado em convênio UEFS/CELAEE – Cuba, sob orientação da Profa. Ms. Yara Cunha Pires e Prof. Dr. Santiago Borges.

*Prof. Assistente (DEDU/UEFS). Doutoranda em Educação pela FAGED/UFBA. Bolsista da FAPESB.

E-mail: sucpimentel12@yahoo.com.br

Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação. Tel./Fax (75) 3224-8084 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460. E-mail: educacao.uefs@gmail.com

1 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO

Pesquisas sobre a mediação pedagógica, enquanto ação planejada e intencional, a fim de favorecer a aprendizagem do aluno, têm sido relativamente recentes no Brasil e estão vinculadas à divulgação da teoria histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores, que enfatiza o ensino como promotor do desenvolvimento humano.

No Brasil, as idéias relacionadas à mediação pedagógica têm como precursor o educador Paulo Freire (1921-1997), que defende uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivadora na relação professor e aluno. Para Freire, (1996, p. 136), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa postura dialógica a que Freire se refere é conquistada na prática da mediação instalada no processo de ensino e aprendizagem, especificamente na interação professor-aluno. Outros estudos desenvolvidos no Brasil ressaltam que uma prática pedagógica baseada em intervenções significativas influencia no desenvolvimento e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no processo de ler e escrever (ROAZZI; LEAL, 1996).

Entende-se que, a partir da mediação de outra pessoa mais experiente, o aluno passa a realizar a *internalização* da atividade, ou seja, a reconstruir internamente os processos construídos através da interação com o outro. É por essa mediação que a criança é capaz de transformar atividade externa em atividade interna e, portanto, em compreensão (DANIELS, 1995, p.233). Porém, para que ocorra a internalização, é necessário que um processo interpessoal seja transformado num processo intrapessoal, pois segundo Vygotsky (1995), todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem em dois planos: primeiro no plano social (interpsíquico), e, depois, no plano psicológico (intrapíquico).

A partir desse entendimento, Vygotsky introduziu um dos seus mais produtivos conceitos que fornece base para reestruturação do processo de ensino, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (*ZDP*), ou seja, a distância entre o que o sujeito pode fazer sozinho e o que pode alcançar mediante orientação de

um adulto ou cooperação de companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998).

Nesse nível de desenvolvimento, a criança aciona mecanismos em processo de maturação e é capaz de solucionar questões mediante uma cooperação conjunta – alcançando realizações que não seriam possíveis se atuasse isoladamente (SILVA; ESPINOSA, 1990).

É notório que essa concepção além de apontar para o caráter interativo e cultural da aprendizagem humana, permite ver o sujeito da aprendizagem enquanto ser em desenvolvimento dotado de uma potencialidade. Esta visão de *ZDP*, enquanto propriedade do sujeito em desenvolvimento, está embasada na afirmação de que a zona de desenvolvimento proximal define potencialidades que estão em estado embrionário, funções em processo de maturação (VYGOTSKY, 1998).

Entretanto, Labarrere¹ chama atenção de que, além de entender a *ZDP* como um atributo da pessoa, Vygotsky avança para o seu entendimento enquanto

espaço socialmente construído em que se encontram, contrapõem e complementam, as subjetividades e a ação prática [...] de vários sujeitos, interconectados por certas finalidades (LABARRERE, 1996, p.4 Tradução da autora.).

Nessa perspectiva, pode-se concluir que é neste espaço (*ZDP*) que “o conhecimento é construído na *interação*, em que a *ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro* através da linguagem”(FREITAS, 1996, p.161 Grifo no original). O eixo norteador dessa mediação é a solução conjunta do problema ou a execução conjunta da tarefa solicitada. Assim, a mediação se desenvolve em torno da “busca e subsequente apropriação dos modos (estratégias, procedimentos, etc) de enfrentar e solucionar o problema” (LABARRERE, 1996, p.7, Tradução da autora).

Desse modo, o esquema geral de ação, criado pelo próprio Vygotsky e seus colaboradores, no processo de mediação consiste em

ir introduzindo determinada ajuda gradual, com o propósito de comprovar o momento na interação, em que o sujeito em desenvolvimento se torna sensível a tal ajuda, quer dizer o momento em que capta, ou se apropria do procedimento em questão (LABARRERE, 1996, p.9, Tradução da autora).

Esse processo de fornecimento de ajuda² objetiva contribuir para a reestruturação das funções psíquicas implicadas no processo de aprendizagem, favorecendo o acesso a um nível superior de desenvolvimento cognitivo.

Transpondo esse conceito para o processo de ensino e aprendizagem, conclui-se que o objetivo da ajuda é possibilitar que o aluno alcance, através da colaboração, da atividade conjunta, um nível intelectual superior, avançando daquilo que sabe fazer sozinho para a conquista do que ainda não pode fazer só.

Isso significa que o professor precisa estar disponível para dar assistência ao aluno fornecendo algum tipo de ajuda que o faça através da orientação, avançar na resolução de problemas (PIMENTEL, 2002).

Assim, entende-se que o saber é construído no processo de interações entre indivíduos. Essas interações se efetuam tanto nas relações entre os pares, como entre os parceiros de níveis diferentes, por exemplo, adulto-criança. Cada uma dessas formas de interação favorece modalidades de aquisições diferentes: cooperação, conflito sócio-cognitivo, imitação, transmissão social etc (SILVA, 1990). Buscando construir sua aprendizagem, o aluno põe

[...] a prova suas hipóteses; pede informação, utiliza as formas de ajuda que lhe são oferecidas e

se esforça para que, junto com os adultos ou outras crianças, possa dar sentido ao conjunto de dados que tem processado. (MORENZA, s.d Tradução da autora)

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Baseado no entendimento da importância de um trabalho mediador no processo de formação do aluno leitor foi realizada a pesquisa³ *Mediação pedagógica para compreensão da leitura: um estudo em classe da primeira série do ensino fundamental* com vistas a caracterizar a compreensão leitora de alunos dessa série específica e o trabalho docente realizado com a leitura para, então, construir procedimentos de mediação na ZDP, a fim de favorecer o avanço desses alunos no processo de compreensão da leitura.

A opção por trabalhar com esta série deu-se em função do seu valor enquanto momento inicial da escolaridade regular. De acordo com a Declaração do Congresso Pedagogia 2001, para que se alcance o melhoramento da Educação na América Latina, entre outras ações, se requer “priorizar a atenção das crianças nas séries iniciais, particularmente nos dois primeiros anos do ensino primário, pois a prática escolar revela que este é um período de riscos escolares potenciais.”⁴ Desta forma, considerou-se que uma investigação que envolvesse o aperfeiçoamento da compreensão leitora de alunos da primeira série, tornar-se-ia um trabalho com um enfoque preventivo.⁵

Reconhecendo o espaço da sala de aula como um espaço essencialmente dialético, pois rico em contradições e em crescimento, através da metodologia da pesquisa-ação buscou-se nessa pesquisa desenvolver um trabalho que favorecesse o desenvolvimento da compreensão leitora, através de uma ação intencional do professor para esse fim, ou seja, da mediação pedagógica. A opção por essa abordagem metodológica deu-se pelo fato de que na pesquisa-ação o pesquisador desempenha um papel ativo na realidade dos fatos observados, acompanhando e avaliando as ações desencadeadas em função de problemas emergidos da situação investigada (THIOLLENT, 1986).

Sendo assim, foi necessário o envolvimento da professora da classe na investigação, já que a parceria com ela representava uma tentativa de garantir o seu comprometimento posterior com uma forma de ensino da leitura que favorecesse o desenvolvimento dos processos de compreensão. Dessa forma, após o diagnóstico do grupo e da ação pedagógica com a leitura, iniciou-se um procedimento de encontros semanais com a professora. Esses encontros abrangiam três momentos:

1. Estudo de um referencial teórico que subsidiasse o processo de ação e reflexão de uma prática pedagógica mediadora;
2. Análise da mediação pedagógica nos momentos de atividades com leitura, a partir das anotações feitas no *Diário do professor*⁶ e das transcrições de aulas feitas pela pesquisadora;
3. Planejamento de atividades de leitura a serem desenvolvidas com o grupo.

As buscas teóricas acerca dessa temática contribuíram para o esclarecimento da necessidade de um diagnóstico prévio – pré-teste - que apontaria o desenvolvimento real dos alunos, ou seja, aquilo que eles já faziam sozinhos. Entende-se aqui por diagnóstico “o processo através do qual conhecemos o estado ou situação em que se encontra algo ou alguém, com a finalidade de intervir, se necessário” (LUCHETTI; BERLANDA, 1998, p.17, Tradução da Autora).

Entende-se que para que o professor tenha clareza do desenvolvimento do grupo quanto ao desempenho na leitura, é importante que, no início de suas atividades docentes, ele faça uma avaliação diagnóstica dos seus alunos. Pois para propor uma educação que promova o desenvolvimento, é preciso levar em conta “o desenvolvimento atual para ampliar continuamente os limites da zona de desenvolvimento proximal ou potencial, e portanto, os progressivos níveis de desenvolvimento do sujeito” (CASTELLANOS, apud SIMONS; SIMONS; LAVIGNE, 2001, p. 3, Tradução da Autora).

Apesar do acesso a testes padronizados de leitura, optou-se, neste trabalho, pela elaboração de um teste, no qual o desempenho dos alunos não fosse comparado aos de outros indivíduos, e sim que os resultados fossem tratados de forma diagnóstica, a fim de que, em seguida, fossem traçadas estratégias de intervenção para ajudar cada aluno no desenvolvimento de sua competência leitora.

Assim, antes de ser iniciado o trabalho de intervenção, foi elaborado um teste, a fim de diagnosticar o desempenho leitor dos alunos. Na elaboração deste teste, o texto utilizado foi criteriosamente selecionado, levando-se em consideração os seguintes critérios:

- 1 O assunto – relacionado às vivências de uma criança de sete ou oito anos, com o objetivo de despertar o interesse pela leitura e aproveitar os conhecimentos prévios;
- 2 A tipologia textual – preferência por um texto no qual predominava a trama narrativa, por se considerar que, na faixa etária dos alunos em questão, há um grande interesse na ação que confere aos personagens importância e animação.

Além da seleção textual criteriosa, era importante a elaboração de questões claras e precisas para que o diagnóstico apontasse o desenvolvimento real do grupo, demonstrando as áreas de maior necessidade de mediação. Assim, as questões foram elaboradas de forma a explorar:

- 1 A percepção panorâmica do texto (título, autor, personagens);
- 2 O significado literal;
- 3 As relações com as vivências;
- 4 As entrelinhas, o “não dito”.

De posse dos dados do pré-teste, foram traçados procedimentos de ajuda (mediação), enfocando as possibilidades de cada aluno. Para conferir a eficácia deste trabalho foi realizada uma avaliação final do grupo – pós-teste, considerando os mesmos critérios de elaboração do pré-teste.

Com base nas respostas dos alunos no pré-teste foram definidas, pela autora, quatro categorias que apontaram um processo evolutivo, para a compreensão da leitura entre os sujeitos pesquisados:

- 1 Decodificação – a criança traduz o código escrito em código oral, sem garantir sentido e significado, isto é, sem entendimento do texto.
- 2 Compreensão sincrética – a criança procura atribuir sentido global para o texto a partir da atribuição de significado a palavras isoladas do texto.
- 3 Compreensão literal – há garantia do significado constituído pelo autor, levando em conta a coerência do texto. A criança extrai a informação explícita no texto.
- 4 Compreensão de entrelinhas – a criança reflete sobre o texto, fazendo inferências sobre o que não está explícito.

Como se trata da tentativa de descrever um processo evolutivo de alunos específicos com relação a leitura, faz-se necessário dizer que o avanço nessas categorias representa a superação das características apresentadas na categoria anterior. Essa categorização contribuiu para clarificar o desenvolvimento real de cada aluno e, posteriormente, a sua *zona de desenvolvimento proximal*.

3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA COMPREENSÃO LEITORA

Para definição da categorização acima citada e elaboração das estratégias de mediação construídas e aplicadas nesta pesquisa, tomou-se como base as seguintes premissas:

- 1 O ato de ler, assim como o de conhecer, possui uma gênese, isto é, uma origem, um processo que explica o seu desenvolvimento.
- 2 O leitor é ativo no processo da leitura. Ele interage com o texto, parte de conhecimentos que já possui para atribuir sentido e significado ao texto e, também, realiza inferências sobre o que não está explícito.

Sitientibus, Feira de Santana, n.37, p.151-171, jul./dez. 2007

- 3 Decodificar não significa ler, ao contrário, desde o início do trabalho com a leitura o professor deve enfatizar a aprendizagem de estratégias que levem à compreensão.
- 4 O processo de aprendizagem da leitura deve ser mediado pelo professor ou por outra pessoa experiente, de forma a proporcionar aprendizagem de estratégias importantes para a evolução da compreensão leitora e superação de estágios mais elementares no processo de leitura.

Assim, percebe-se que o processo de compreensão a que se refere este trabalho ultrapassa, em muito, a mera decodificação do texto, pois busca a construção de sentido e atribuição da intencionalidade do autor. “Aprender a ler é aprender a fabricar sentidos a partir do estímulo da palavra impressa: ler é um meio de produção de sentido” (BARBOSA, 1994, p. 75-76). Dessa forma, as categorias evolutivas no processo de compreensão da leitura, sistematizadas neste trabalho, apontam para uma importante etapa no processo de leitura, a busca do sentido das entrelinhas, que o leitor deve objetivar e o professor deve estimular e mediar junto aos seus alunos.

Nessa direção, em seu trabalho como mediador, o professor precisa ter claro não só os objetivos que pretende alcançar com a interação desenvolvida na sala de aula, como também os mecanismos cognitivos que estão implícitos nessa interação. Silva (1990, p.18) defende que

o professor deve questionar seus alunos, interpretá-los constantemente, ser um elemento de guia nessa interação. [...] É ele quem deve discutir e colocar as questões essenciais das atividades propostas, levando a criança a refletir sobre suas concepções e procedimentos de ação. Nesse tipo de interação a criança é levada a tomar consciência e refletir tanto sobre suas próprias idéias, suas estratégias e descobertas, como sobre aquelas elaboradas pelos outros.

Uma outra assertiva que ratifica e fundamenta a concepção do trabalho do professor, enquanto mediador no processo de

aprendizagem do aluno, é a noção de equilibração na Epistemologia Genética de Jean Piaget. Dentro dessa abordagem teórica, o desenvolvimento é o resultado de um processo de equilibrações sucessivas, ou seja, a partir da atividade do sujeito no meio, surgem “perturbações exteriores” (desequilíbrios) que necessitam ser compensadas para se alcançar um novo equilíbrio. Partindo desse entendimento, as questões elaboradas pelo professor devem favorecer o desequilíbrio, a reflexão e o conseqüente avanço do seu aluno na busca da compreensão do texto. Ora, para que este desequilíbrio se manifeste, o indivíduo precisa estar diante de uma necessidade que é posta sempre

quando qualquer coisa fora de nós ou em nós se modificou, tratando-se, então, de um reajustamento da conduta em função desta mudança. Uma palavra de alguém excitará a necessidade de imitar, de simpatizar ou levará a reserva e oposição quando entra em conflito com as nossas tendências. [Assim,] a cada instante a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo e cada nova conduta vai [...] tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 1995, p.16).

Destaca-se que a mediação do professor deve envolver a colocação de questões que favoreçam a sistematização de conhecimentos prévios, condição necessária à compreensão do texto. A inexistência desta condição, ou seja, a falta de contexto provoca apenas a decodificação, isto é, a sonorização das letras sem construção de nenhum sentido. Assim, percebe-se que a permanência da criança na decodificação não se constitui em uma

dificuldade da criança senão em um obstáculo introduzido pela situação didática que não provê de maneira suficiente e adequada os elementos do contexto para que se possam fazer previsões (CASTEDO, 1999, p.12, Tradução da autora).

Para que se promovam avanços no desenvolvimento da leitura, uma atividade importante e permanente, que deve ser feita com os alunos, é aquela que favoreça o uso de estratégias de leitura: previsão ou formulação de hipóteses acerca do que pode estar escrito; inferência através da qual o leitor completa, empregando seus conhecimentos prévios, a informação que o texto não apresenta; antecipação do que se encontrará escrito no decorrer do texto e autodireção que o leva até a saltar partes que não necessita processar para compreender o todo. Estas estratégias podem ser modificadas a partir do tipo de texto que está sendo lido, pois “as características próprias de cada tipo de texto vão modelando as estratégias do leitor” (CASTEDO, 1999, p. 11. Tradução da autora). Nesse processo, a mediação do professor deve promover o confronto entre as estratégias utilizadas pelo aluno e o que está escrito no texto. O uso dessas estratégias, somado a um processo permanente de autocontrole do que está compreendendo, contribui na formação de um leitor autônomo.

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.

É oportuno destacar que discutindo a linguagem nesta perspectiva de dialogicidade, Bakhtin (1895 – 1975) aponta o enunciado, seja ele oral ou escrito, como uma relação entre pessoas. Na enunciação, Bakhtin diferencia significado e sentido, entendendo significado como abstrato, o “dicionarizado, que é reconhecido pelos lingüistas” e sentido como “o significado contextual” (FREITAS, 1996, p.136). Assim, na busca do

significado abstrato há por parte do ouvinte uma compreensão passiva que apenas decodifica. O sentido exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que ele está

presumindo e prepara uma resposta ao enunciado. Compreender não é, portanto, simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma relação entre os ditos e os presumidos (FREITAS, 1996, p. 136).

Nesta direção, Vygotsky e Luria apontam o *significado* como algo objetivamente formado, que mantém um núcleo semelhante, permanente para todas as pessoas. Já o *sentido* é considerado por eles como “formado individualmente em íntima relação com a situação e a vida afetiva do sujeito..., ou seja, o significado individual da palavra composto por aquelas uniões que se relacionam com o fator psicológico e situacional” (BRAGGIO, 1992, p.89). Assim, esses autores consideram o *sentido* como ligado a uma situação concreta afetiva por parte do sujeito e o *significado* como que apresentando uma natureza sócio-histórica-psicológica.

Entretanto, para que o professor conduza com sucesso as situações de compreensão, construção de significado e sentido, na leitura mediada, ele precisa ter clareza de como planejar as aulas, como estruturá-las e como contribuir para formar o pensamento do estudante por meio do questionamento responsável. Ao mediar o trabalho cognitivo para compreensão da leitura, o professor precisa estar atento para formular novas questões a partir das respostas dos estudantes, estimulando a emergência da informação.

Entende-se que inicialmente, cabe ao professor, em seu papel de mediador, planejar/elaborar atividades de leitura potencialmente significativas e questionamentos, acerca do texto, que estabeleçam motivações e necessidades, a fim de que a leitura do seu aluno não fique apenas num nível de decodificação, mas ultrapasse para um nível de compreensão. E para selecionar essas atividades e o material de leitura que será utilizado, o professor deve observar o conteúdo do texto, sua complexidade lingüística e os conhecimentos prévios necessários à sua interpretação, com vistas a interagir com o seu aluno, removendo os obstáculos que possam prejudicar a compreensão. Essas observações são importantes para que se alcance uma aprendizagem significativa.

Quando se diz que a aprendizagem deve ser significativa, se está fazendo referência a que o novo material de aprendizagem seja assimilado a estrutura cognoscitiva do educando (MANOSALVA, 1997, p.12 Tradução da autora).

Baseando-se nesses entendimentos foram traçadas, pela pesquisadora e professora, diferentes estratégias de mediação, a fim de contribuir para a compreensão leitora dos alunos:

- 1 Repartição do grupo em subgrupos – formação de duplas ou trios de alunos que apresentavam desempenho de leitura mais próximo um do outro, para favorecer também a mediação do colega um pouco mais experiente, e não apenas do professor. Esses grupos não eram fixos, pois ao término das atividades era analisado, pela professora juntamente com a pesquisadora, o desempenho de cada aluno em particular, pontuando avanços, dificuldades e a sua interação com o colega da dupla.
- 2 Socialização dos trabalhos dos subgrupos – ao final de cada atividade de leitura tinha-se o cuidado de que o trabalho desenvolvido por cada grupo fosse socializado e analisado. Esses momentos eram extremamente enriquecedores, pois os grupos se mediavam entre si, questionavam conclusões, apontavam soluções, demonstrando que “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” (SOLÉ, 1998, p. 27).
- 3 Diversificação das atividades de leitura - em dois dias da semana, foi mantida uma proposta de atividades que favorecesse a utilização de estratégias de leitura: 1 Levantamento de hipóteses/previsões sobre o texto a ser lido, 2 Verificação das previsões levantadas, 3 Discussão de perguntas e dúvidas sobre o texto lido, 4 Retomada das idéias trazidas pelo texto. Nos demais dias, as atividades eram organizadas a partir de uma taxionomia de objetivos de leitura (SOLÉ, 1998), contemplando diferentes propósitos na interação leitor/texto.

- 3.1. Obter uma informação precisa – a atividade planejada para alcançar esse objetivo previa que cada subgrupo recebesse um material específico, no qual buscaria uma determinada informação. As atividades eram: buscar endereço em catálogo telefônico; buscar significado de uma palavra no dicionário; buscar, em classificados de jornal, uma determinada casa para vender; buscar informações específicas em uma enciclopédia.
- 3.2. Seguir instruções – para alcançar esse objetivo foi levada para sala de aula a receita da massa de modelar. Os alunos deveriam, nos subgrupos, ler a receita e fazer a massa de modelar, a partir dos ingredientes que foram fornecidos pela professora.
- 3.3. Obter uma informação de caráter geral – foi proposta uma atividade em que cada subgrupo deveria responder duas questões acerca de um texto. As questões não eram as mesmas para todos os subgrupos e eram elaboradas e distribuídas considerando-se as potencialidades diagnosticadas anteriormente. As respostas eram submetidas à apreciação e discussão do grupo, no momento da socialização.
- 3.4. Elaborar questões sobre um texto – essa atividade era desenvolvida com o objetivo de favorecer a compreensão, pois, para se levantar expectativas sobre o texto a ser lido, é necessário fazer previsões, questionamentos sobre o mesmo, eliminando antecipadamente alternativas improváveis; e, para compreender, é necessário responder a essas perguntas. “...Não compreendemos [...] se não pudermos encontrar respostas para as nossas próprias questões” (SMITH, 1999, p. 78).
- 3.5. Prazer – para alcançar esse objetivo, foi criado um momento após o recreio para a ‘Hora do Conto’. Cada dia, a professora contava uma parte de uma determinada história e a turma ficava numa grande expectativa para saber o que iria acontecer com os personagens no dia seguinte, despertando com isso um enorme prazer no momento da leitura. Nesses momentos, não era cobrada nenhuma atividade acerca da história, pois o objetivo era apenas entretenimento.

- 3.6. Comunicar um texto a um auditório – a atividade desenvolvida para alcançar esse objetivo foi a roda de poesia. Cada grupo recebeu uma poesia diferente para ler, e, depois, apresentou num palco construído na sala. Nesta apresentação consideravam-se os aspectos formais como a entonação adequada, tendo em vista a pontuação.
- 3.7. Verificar o que se compreendeu – foi desenvolvida com a turma uma roda de piada. Cada dupla recebeu uma piada, leu-a e, depois, socializou para os demais colegas.

Seguindo esses objetivos, as atividades eram planejadas obedecendo aos seguintes princípios: 1 O aluno deve saber o que irá fazer, conhecendo os objetivos estabelecidos para a leitura; 2 Os conhecimentos prévios do grupo devem ser ativados, pois contribuem para a compreensão do material a ser trabalhado; 3 Os alunos precisam ser motivados a estabelecer previsões sobre o texto a ser lido; 4 O texto lido deve ser discutido a partir de perguntas que favoreçam a compreensão; 5 As previsões iniciais e os conhecimentos prévios devem ser verificados para regular a atividade de compreensão (SOLÉ, 1998).

Estes princípios apontam a intencionalidade do professor em sua ação mediadora. Isto favorece o crescimento do desempenho dos alunos no processo de compreensão leitora. Ademais desses princípios, a clareza quanto aos níveis de ajuda a serem dados para o aluno, no processo de mediação pedagógica, favorece o professor no seu trabalho com a leitura e o aluno no processo de compreensão do que lê.

Como resultado dessa investigação foram sistematizados os seguintes níveis de ajuda na mediação pedagógica para a compreensão da leitura:

1º nível: Conversa inicial sobre a temática geral do texto. Essa ajuda possibilita a ativação de conhecimentos prévios e, conseqüentemente, a compreensão do texto.

2º nível: Diálogo para elaboração de previsões acerca do texto a ser lido. As previsões iniciais contribuem para um olhar sobre o texto mais centrado e autodirigido, ou seja, direcionado para o que é, de fato, relevante.

3º nível: Perguntas de ajuda e estímulo com vistas ao alcance de processos ainda não amadurecidos no desenvolvimento da leitura. (Decodificação, Compreensão Sincrética, Compreensão Literal e Compreensão de Entrelinhas). As perguntas a serem feitas devem buscar:

- 3.1 O esclarecimento do vocabulário a partir do contexto;
- 3.2 A verificação das previsões iniciais;
- 3.3 A compreensão da questão central do texto;
- 3.4 A elaboração de inferências.

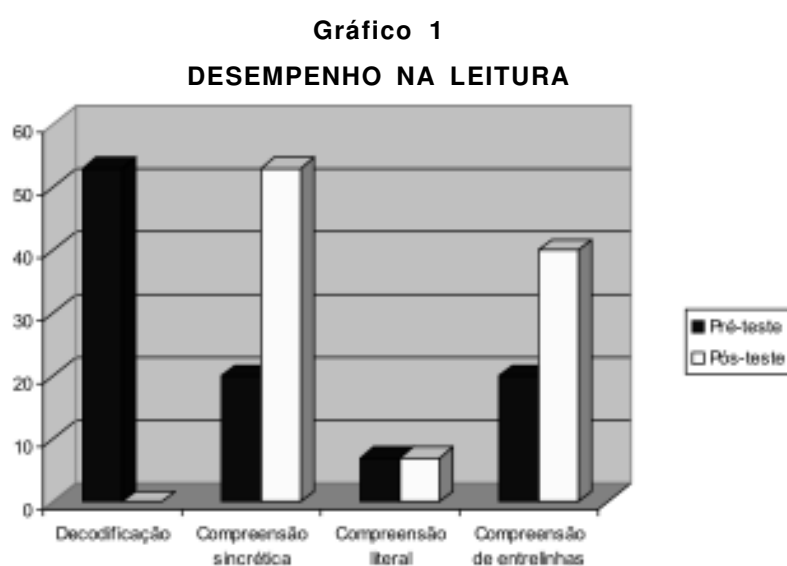
4º nível: Leitura do texto para o aluno. Essa ajuda funciona como fornecimento de pistas para o controle e regulação da leitura pelo leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa investigação apontaram para um processo de crescimento de todos os sujeitos participantes da pesquisa. Em primeiro lugar, há que se considerar o crescimento da professora na qualidade das mediações realizadas com o objetivo de favorecer a compreensão leitora de seus alunos. Como indicadores desse crescimento foram considerados aspectos que apareceram nos diversos momentos de sua prática docente:

- 1 Planejamento – clareza da necessidade de se planejar as aulas de leitura, com seleção adequada dos textos e organização de atividades significativas.
- 2 Aplicação do planejamento – ação mediadora intencional, com fornecimento de níveis de ajuda diferenciados para potencializar a aprendizagem dos alunos; trabalho com estratégias de leitura, atualização de conhecimentos relacionados com a experiência prévia dos alunos, com a finalidade de contribuir para a construção de uma compreensão do texto.
- 3 Avaliação – utilização dos momentos de socialização como tempo eficaz para avaliação e mediações que ainda se faziam necessárias.

Como avanço dos alunos, considerou-se o crescimento no que diz respeito às categorias sistematizadas no desenvolvimento da compreensão leitora, conforme explicitado anteriormente. Diante do exposto, os resultados do trabalho realizado com o grupo ficam mais claros quando se comparam os testes realizados antes e depois da intervenção feita na pesquisa, conforme se vê no Gráfico 1.



Fonte: Pimentel, 2002.

A eliminação da decodificação como forma de desempenho da leitura no pós-teste, assim como o aumento da quantidade de alunos que passaram à categoria de compreensão de entrelinhas apontam que o trabalho de mediação favoreceu avanços significativos. Os alunos avançaram na busca de significado e sentido para o texto escrito, alcançando maior qualidade na sua competência leitora.

Assim, pode-se afirmar que, através da mediação na ZDP, é possível potencializar funções ainda não amadurecidas no processo de compreensão do texto escrito, trazendo luz sobre a natureza das estratégias cognitivas da criança e sobre aquelas funções que estão prestes a se desenvolver. Isto possibilita a

construção de um leitor competente, que busca garantir a compreensão do significado e sentido do texto que lê. Pode-se concluir que a mediação do professor, no processo de aprendizagem do aluno, é, sem dúvida, extremamente importante para favorecer a compreensão dos conhecimentos trabalhados. Ressalta-se que no trabalho com a leitura, a mediação torna-se imprescindível na construção de um leitor crítico e autônomo, que busca compreender o significado do que está posto no texto. Para que isto aconteça, o professor deve questionar os seus alunos, interpretar suas ações, discutir e colocar questões essenciais para o desenvolvimento das atividades propostas, levando a criança a refletir sobre suas concepções e estratégias de ação.

Após o exposto, tem-se clareza da necessidade e da importância da mediação pedagógica no processo de construção de significados e sentidos na leitura do texto pelo aluno. Portanto, em uma prática pedagógica, o professor deve cuidar para atender a todos os alunos, respeitando a diversidade, esclarecendo os objetivos das atividades de leitura e organizando o espaço da classe, de modo a favorecer a interação. Finalmente, o professor não pode se esquecer de que ele não deve ser o único a interagir com o seu aluno para favorecer a construção da aprendizagem, por isso deve mobilizar a ajuda de outros alunos, mais experientes, tendo consciência de que o conhecimento construído socialmente constitui-se numa etapa necessária para uma posterior interiorização do conhecimento escolar.

MEDIATION IN THE PROCESS OF READING COMPREHENSION: A DIDACTIC STRATEGY

This paper discusses the proposal of pedagogical social interactions and cooperation between pairs of students in the work with reading. The presented data came from an inquiry in a classroom of first grade of Elementary School. The study was developed through the methodology "pesquisa-ação", a type of research which involves action, and aims to characterize the reading comprehension of students at teaching work with reading. From the initial diagnosis, procedures of mediation, based

Sitientibus, Feira de Santana, n.37, p.151-171, jul./dez. 2007

upon Vygotsky ideas (zone of proximal development), were constructed and systematized, in order to favor the improvement of students in the process of understanding texts. This study can be characterized taking into consideration the preventive perspective of reading difficulties, for it was thought to work with the diversity and also with the possible mediation to avoid those difficulties.

KEY WORDS: *Pedagogical social interactions. Cooperation between students. Reading comprehension.*

NOTAS

- ¹ Autor cubano estudioso da teoria sócio-histórica de Vygotsky.
- ² Esse modelo de fornecimento de ajuda foi também chamado por Wood, Bruner e Ross (1976) de “andamiajes” (andaimes) e por Rubinistein (1976) de “ayuda dosificada” (ajuda dosada).
- ³ No segundo semestre de 2000, de junho a dezembro, numa classe de primeira série de Ensino Fundamental de uma escola vinculada a uma Organização Não-Governamental (ONG), localizada em um bairro de população de baixa renda na cidade de Feira de Santana-Bahia.
- ⁴ Declaración del Congreso Pedagogía 2001. La Habana, 9 de febrero del 2001 (Tradução da autora).
- ⁵ Por preventivo compreende-se que um trabalho com esses alunos pode contribuir para evitar o aparecimento de posteriores dificuldades de compreensão leitora, evitando também a retenção da criança no momento inicial de sua escolarização.
- ⁶ Instrumento utilizado na pesquisa com o objetivo de servir como elemento de reflexão da prática docente a partir do seguinte roteiro: 1. Descrição das atividades de leitura desenvolvidas na aula. 2. Descrição de acontecimentos significativos na classe: comportamento, argumentos, opiniões e participação dos alunos. 3. Descrição de aspectos relativos à organização do espaço, tempo e do material, assim como os processos de negociação com o grupo para estabelecer normas que regulem a convivência escolar. 4. Registro das mediações e do crescimento do grupo a partir das interações feitas no processo: A ajuda foi bem-sucedida? Por quê? O que poderia ser feito para melhorar a mediação naquele momento?

Qual o papel da intervenção do grupo-classe na mediação da criança? O que foi efetivamente apropriado pela criança? O que poderia ser modificado numa próxima atividade? 5. Descrição e análise dos problemas práticos que encontrou nas atividades. 6. Planejamento de uma nova intervenção (caso as atividades necessitem ser retomada).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. Os fabricantes de Sentido. In: AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia. (Org.). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 71-76.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CASTEDO, Mirta L.; SIRO, Ana; MOLINARI, Maria C. **Enseñar e aprender a leer**: jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

DANIELS, Harry. **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DECLARACIÓN DEL CONGRESO PEDAGOGÍA 2001: Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos. La Habana, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de A. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação**: um intertexto. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

LABARRERE, A. **Interaccion en ZDP**: que puede ocurrir para bien y que para mal. La Habana: ICCP – ARGOS, 1996.

LUCHETTI Elena L.; BERLANDA, Omar G. **El diagnóstico en el aula**: conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias. 2 ed. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1998.

MANOSALVA, Sérgio E. **Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita**. Enfoque Construtivista. Santiago de Chile: CPD, 1997.

MORENZA, Liliana. **Aprender a leer. Una propuesta basada en Vigotsky, Piaget y el enfoque del procesamiento de la información**. La Habana, s.d.

Sitientibus, Feira de Santana, n.37, p.151-171, jul./dez. 2007

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 21 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PIMENTEL, Susana Couto. **Mediação pedagógica para compreensão da leitura**: um estudo em classe de primeira série do ensino fundamental. 2002. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual de Feira de Santana/Centro de Referência Latino-Americano para a Educação Especial - Cuba, Feira de Santana - BA.

_____. Discutindo a formação de conceitos: considerações acerca do papel mediador do professor. **Cadernos de Educação**, Feira de Santana, Ano 4; n. 5; jul. 2001/jun. 2002.

ROAZZI, Antonio; LEAL, Telma Ferraz. O Papel Mediador das Interações Sociais de da Prática Pedagógica na Aquisição da Leitura e da Escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília DF, v. 77, n. 187, p. 565-601, set./dez. 1996.

SILVA, Maria Alice Setúbal S.; ESPINOSA, Rita de Cássia Monteiro. A Leitura e a Escrita numa abordagem interacionista: uma experiência em sala de aula. **Revista da ANDE**. São Paulo, Ano 9, n. 15, p.17-24, 1990.

SIMONS, Doris Castellanos; SIMONS Beatriz Castellanos; LAVIGNE, Miguel Jorge Llivina. Educación, Aprendizaje y Desarrollo. In: CONFERENCIA CIENTÍFICA LATINO AMERICANA DE EDUCACIÓN ESPECIAL, 10ma, 2001, Cuba. **Curso Especializado**, CELAEE, 2001. 1 Caderno.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. III**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1995.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Sitientibus, Feira de Santana, n.37, p.151-171, jul./dez. 2007