



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
CENTRO DE REFERÊNCIA LATINO-AMERICANO PARA A  
EDUCAÇÃO ESPECIAL - CUBA



**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A  
COMPREENSÃO DA LEITURA:  
um estudo em classe de 1ª série do Ensino Fundamental**

**SUSANA COUTO PIMENTEL**

**FEIRA DE SANTANA**

**2002**

**SUSANA COUTO PIMENTEL**

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A  
COMPREENSÃO DA LEITURA:  
um estudo em classe de primeira série do  
Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Especial, convênio Universidade Estadual de Feira de Santana - Brasil e Centro de Referência Latino-Americano para a Educação Especial – Cuba, para a obtenção do título acadêmico de Mestre.

**ORIENTADORES:**

**Prof. Dr. SANTIAGO A. BORGES  
RODRIGUEZ**

**Prof<sup>ª</sup>. Ms. YARA CUNHA PIRES**

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA**

**2002**

**SUSANA COUTO PIMENTEL**

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A  
COMPREENSÃO DA LEITURA:  
um estudo em classe de primeira série do Ensino  
Fundamental**

**Feira de Santana, 02 de agosto de 2002.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Álvarez Cruz

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Oilda Orozco Hechevarria

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Perroni

Dedico esse trabalho a pessoas muito especiais na minha vida:

A meus pais, Edvaldo e Isa, por acreditarem que a educação é o maior bem que poderiam legar aos seus filhos.

A Antônio José, meu marido, pelo incentivo em tudo que diz respeito ao meu crescimento pessoal e profissional.

Às minhas filhas, Mariana e Isabela, pela compreensão paciente das minhas ausências, durante todos os momentos de estudo. Amo vocês!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ser o meu Mestre por excelência e me dar forças em todos os momentos da minha caminhada.

À Universidade Estadual de Feira de Santana, pela parceria com o CELAEE/CUBA, para realização do Mestrado em Educação Especial.

À Prof<sup>ª</sup>. Ms. Yara Cunha Pires, pela forma amiga e competente com que conduziu todo o processo de orientação, estudo e produção.

Ao Prof. Dr. Santiago Borges, por sua precisão na orientação e grandeza de sentimentos.

Aos professores do Mestrado em Educação Especial, por me ensinarem acreditar nas possibilidades do aprendiz em quaisquer circunstâncias.

À Prof<sup>ª</sup>. Arlete Cerqueira Lima, pelas relevantes orientações na área da Estatística que foram imprescindíveis para análise do material coletado na pesquisa.

À Prof<sup>ª</sup>. Irani Rodrigues Menezes, pela amizade, incentivo, competência e dedicação na Coordenação do Projeto de Alfabetização e do Mestrado em Educação Especial.

Aos colegas do Departamento de Educação, pelo estímulo constante e compreensão, em especial, no momento da escrita desta dissertação.

À direção da Escola Filadélfia, por abrir suas portas para a realização deste trabalho.

À professora da classe onde foi realizada a pesquisa, pela seriedade, compromisso e dedicação com que realizou comigo este trabalho.

Às crianças, que muito me ensinaram no processo de execução da pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Ana Stela C. Lemos, Coordenadora da Escola onde este trabalho foi executado, por acreditar na proposta e participar dos momentos de estudo, objetivando envolver os demais professores num trabalho diferenciado com a leitura.

Às colegas do Mestrado, pelos momentos em que estivemos juntas estudando, discutindo, viajando e aprendendo, num processo de crescimento contínuo e prazeroso.

À Fátima e Jucineide, pelo apoio constante e presteza com que me ajudaram em diversos momentos.

Aos meus irmãos e cunhado, Aninha, João, Lidi e Rodrigo, pelo apoio junto às minhas filhas e na formatação dos resultados deste trabalho.

*“A mola propulsora do trabalho com leitura é (...) o envolvimento, o compromisso profissional do professor.” E cabe a esse professor “(...) abrir caminho para o leitor, sem apresentar uma leitura pronta, (...) permitindo que o diálogo entre texto e leitor se processe de modo mais natural possível. Mediar a leitura é ler com o leitor, construindo uma experiência de significação que seja a soma de todas as (...) histórias de leituras individuais.”*

*Edson Gabriel Garcia*

## RESUMO

Este trabalho analisa a mediação pedagógica enquanto favorecedora do avanço na compreensão da leitura de alunos da primeira série do Ensino Fundamental. A mediação pedagógica é discutida sob a ótica de pressupostos da teoria sócio-histórico-cultural, levando-se em conta a dimensão social da construção do conhecimento, ressaltando o papel do professor como organizador de estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento do seu aluno. A leitura é abordada numa perspectiva de interação leitor-texto, objetivando a compreensão, atribuição de significado e sentido ao texto escrito. Partindo desse quadro teórico, o estudo empírico foi realizado em uma classe de primeira série do Ensino Fundamental, onde se desenvolveu, junto com a professora da turma, a construção e aplicação de uma estratégia didática de mediação pedagógica, com vistas a favorecer o avanço da compreensão leitora dos alunos envolvidos no trabalho. A análise do trabalho de mediação pedagógica foi feita de forma qualitativa, com ênfase na descrição do processo. A fim de validar os resultados obtidos com a aplicação da estratégia didática, foram utilizados métodos estatísticos, considerando-se o desempenho dos alunos na leitura em dois momentos distintos, pré-teste e pós-teste, realizados respectivamente antes e depois da intervenção. As evidências do trabalho empírico apontam para o fato de que a mediação pedagógica, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de alunos da primeira série do Ensino Fundamental, favorece o avanço da compreensão leitora desses alunos. O resultado desta investigação foi a sistematização de uma estratégia didática, baseada na mediação pedagógica na ZDP, para o avanço de alunos da primeira série no processo de compreensão da leitura.

## RESUMEN

Este trabajo analiza la mediación pedagógica como favorecedora del avance en la comprensión de la lectura de los alumnos del primer grado de la Enseñanza Fundamental. La mediación pedagógica es discutida a partir de los presupuestos de la teoría Socio-histórico-cultural teniendo en cuenta la dimensión social de la construcción del conocimiento, resaltando el papel del profesor como organizador de estrategias de enseñanza que favorecen el desarrollo de su alumno. La lectura es abordada en una perspectiva de interacción lector-texto, objetivando la comprensión, la atribución de significado y el sentido al texto escrito. Partiendo de ese cuadro teórico, el estudio empírico fue realizado en una clase de primer grado de la Enseñanza Fundamental donde se desarrolló, junto con la profesora del grupo, la construcción y aplicación de una estrategia didáctica de mediación pedagógica con vista a favorecer el avance de la comprensión lectora de los alumnos incluidos en el trabajo. El análisis del trabajo de mediación pedagógica fue realizado de forma cualitativa con énfasis en la descripción del proceso. Con el fin de validar los resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia didáctica, fueron utilizados métodos estadísticos, considerándose el desempeño de los alumnos en la lectura en dos momentos distintos a través de la aplicación de pre-test y post-test realizados respectivamente antes y después de la intervención. Las evidencias del trabajo empírico señalan el hecho de que la sistematización de la mediación pedagógica en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de los alumnos del primer grado de la Enseñanza Fundamental favorece el avance en el proceso de la comprensión lectora de dichos niños.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DA LEITURA: uma (re)tomada da literatura.....	24
1.1. Mediação: a interação social no processo de construção da aprendizagem.....	24
1.2. Compreensão da Leitura: processo estratégico de construção de significados e sentidos.....	28
1.3. A Mediação Pedagógica no Processo Estratégico da Construção de Significados e Sentidos.....	32
CAPÍTULO II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: a dinâmica do trabalho.....	38
2.1. Escrevendo a Cena: a trajetória metodológica da pesquisa.....	38
2.2. O Cenário da Pesquisa.....	43
2.3. Os Atores Sociais Envolvidos.....	45
2.4. O Primeiro Ato: o contexto existente.....	47
CAPÍTULO III COMPREENSÃO DA LEITURA COM ÊNFASE NA MEDIAÇÃO: uma estratégia didática.....	52
3.1. A Construção da Estratégia: um processo.....	52
3.2. A Operacionalização da Estratégia: sua estrutura e funcionamento.....	53
3.3. Validação da Estratégia.....	75
3.3.1. Procedimentos estatísticos.....	75
3.3.2. Análise dos resultados.....	77
3.3.2.1. Resultados com a professora.....	77
3.3.2.2. Resultados com os alunos.....	81
CONCLUSÃO	85
RECOMENDAÇÕES	89
REFERÊNCIAS	90
BIBLIOGRAFIA	94
APÊNDICE	
ANEXOS	

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Resultados finais das séries iniciais do Ensino Fundamental em Feira de Santana no ano de 1996.....	16
TABELA 2 – Resultados finais das séries iniciais do Ensino Fundamental em Feira de Santana no ano de 1997.....	17
TABELA 3 – Distribuição dos alunos na 1ª série vespertino, por sexo, idade e situação escolar.....	46
TABELA 4 – Resultado dos testes de desempenho da leitura com alunos de 1ª série do Ensino Fundamental.....	76
TABELA 5 – Resultado dos testes por categorias.....	82

## LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 1 – A Repetência no Ensino Fundamental de 1988 para 1999.....	15
GRÁFICO 2 – Resultados do Pré-teste.....	59
GRÁFICO 3 – Resultados do Pós-teste.....	75
GRÁFICO 4 – Desempenho na Leitura: Pré-teste e Pós-teste.....	81
GRÁFICO 5 – Crescimento dos Alunos: categoria decodificação.....	82
GRÁFICO 6 – Crescimento dos Alunos: categoria compreensão sincrética.....	83
GRÁFICO 7 – Crescimento dos Alunos: categoria compreensão literal.....	83

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

M – Mestranda

P – Professora

C – Criança

A – Coordenadora da Escola

DR – Desenvolvimento Real

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ONG – Organização Não Governamental

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Pimentel, Susana Couto.

P71        Mediação pedagógica para a compreensão da leitura : um estudo em classe de primeira série do ensino fundamental / Susana Couto Pimentel. – Feira de Santana : [s.n.], 2002.

p.128 : il.

Orientadores: Santiago A. Borges Rodriguez, Yara Cunha Pires.

Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Convênio UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) e CELAEE (Centro de Referência Latino Americano para a Educação Especial – Cuba).

1. Compreensão na leitura. 2. Mediação pedagógica. 3. Compreensão na leitura – didática. I Borges Rodriguez, Santiago A. II. Pires, Yara Cunha. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Centro de Referência Latino Americano para a Educação Especial. V. Título.

CDU: 372.41

## INTRODUÇÃO

A compreensão da leitura coloca-se hoje como imperativo, não apenas para o processo de aprendizagem escolar das mais diversas disciplinas, mas também, como contribuição para o resgate da cidadania, uma vez que numa sociedade letrada, a necessidade do entendimento do texto escrito está presente nas mais cotidianas tarefas da vida como: operar eletrodomésticos, tomar ônibus, fazer compras em supermercado, descobrir endereços, tornando-se hoje elemento indispensável ao indivíduo, que vive imerso nesta sociedade dos símbolos e códigos escritos.

A dificuldade em construir sentido, a partir do texto escrito, gera no indivíduo um sentimento de exclusão do acesso ao saber valorizado em uma sociedade letrada. Dessa forma, garantir possibilidades de acesso à compreensão da leitura contribui para minimizar no aprendiz, o sentimento de exclusão do seu contexto social letrado.

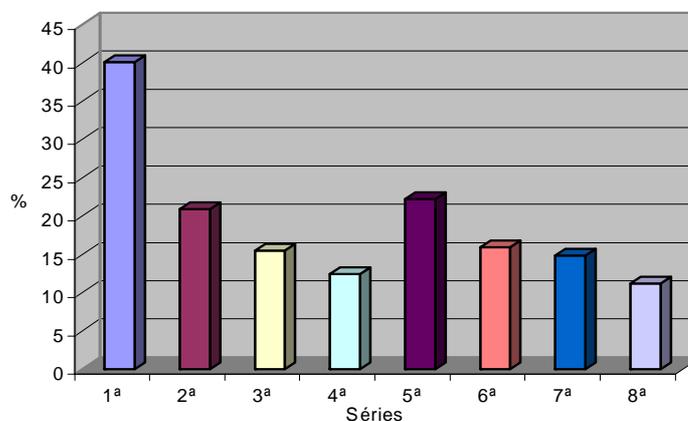
Muito do fracasso escolar vivido por grande parte dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, deve-se à dificuldades na compreensão do material escrito. Portanto, faz-se necessário descobrir como combater os fatores bloqueadores do processo que leva à compreensão e ao conhecimento.

No Brasil, de acordo com o Censo Escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), órgão do Ministério da Educação, quatro em cada dez alunos da primeira série de Ensino Fundamental repetem o ano. Em nove Estados da federação, inclusive a Bahia, a chance de um aluno ser reprovado na primeira série é maior do que a de ser aprovado. “Enquanto em outras séries houve uma queda na taxa de repetência de 1997 para 1999, na 1ª série quase não se registrou variação: de 41,5% (1997) passou para 40,1% (1999).” (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 8 set 2000).

Considerando-se que no Brasil o conteúdo básico na primeira série é a leitura e a escrita, taxas como essas apontam para dificuldades no processo de ensino e aprendizagem das competências esperadas nesse nível do ensino: a leitura e a escrita.

Esse fenômeno pode ser explicado por uma conjunção de variáveis como: a falta de preparação do professor para lidar com alunos que acabam de ingressar no sistema escolar, o pouco estímulo à leitura no ambiente familiar, o elevado índice de alunos que chegam ao Ensino Fundamental sem sequer ter freqüentado a pré-escola anteriormente, tendo em vista que no Brasil, o ingresso obrigatório da criança na escola regular é feito aos sete anos de idade. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 42% das crianças de quatro a seis anos não freqüentam a pré-escola. Diversos estudos revelam que essa realidade tem contribuído para ratificar os altos índices de reprovação nas primeira e segunda séries do Ensino Fundamental. O Relatório da UNESCO divulgado em 2000, com base em dados de 1997, mostrou que de um conjunto de treze países em desenvolvimento, o Brasil era o que apresentava a maior taxa de repetência. (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 8 set. 2000).

**GRÁFICO 01 – Brasil: A Repetência no Ensino Fundamental de 1998 para 1999**



**Fonte: Jornal Folha de São Paulo, 8 set. 2000**

Ainda de acordo com dados do INEP, os resultados do Pisa 2000, Programa Internacional de Avaliação de Alunos, realizado com adolescentes com quinze anos de idade em trinta e dois países, colocam o Brasil em último lugar na lista de avaliação, que envolve vinte e oito nações desenvolvidas e quatro emergentes: Brasil, Letônia, México e Rússia. Essa classificação retrata o baixo desempenho dos alunos brasileiros na prova da leitura.

Segundo o ministro da Educação, Paulo Renato, os resultados do ENEM 2000, Exame Nacional do Ensino Médio, também ratificam que no Brasil “há um problema sério de defasagem entre idade e série e de compreensão de leitura” (apud GERHARDT, 2002) Em 2001, os resultados do ENEM apontam que na prova objetiva, 57% dos estudantes foram classificados como tendo desempenho Insuficiente a Regular, 38% apresentaram desempenho considerado de Regular a Bom e apenas 5% foram classificados de Bom a Excelente.

Neste exame, as respostas às questões objetivas, de múltipla escolha, envolvem cinco competências básicas e vinte e um habilidades, mas a capacidade de ler e compreender adequadamente um texto é a competência que permeia todas as demais. Assim, de acordo com análise do INEP/MEC, os resultados desse exame mostraram que os alunos do Ensino Médio têm dificuldade de leitura compreensiva. (<http://www.webestudante.com.br/enem>).

Vê-se então que as dificuldades com a aprendizagem inicial da leitura e escrita, que aparecem na primeira série do Ensino Fundamental, além de gerarem repetência, evasão e o problema da distorção idade e série, têm se prolongado como dificuldades de leitura compreensiva no Ensino Médio.

No município de Feira de Santana, localizado na região semi-árida do Estado da Bahia, essa realidade da defasagem idade e série, gerada pelos altos índices de repetência e evasão, não é diferente e pode ser observada nos dados das tabelas 01 e 02 a seguir:

**TABELA 01 - Resultados finais das séries iniciais do Ensino Fundamental em Feira de Santana no ano 1996.**

SITUAÇÃO	1ª		2ª		3ª		4ª	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aprovados	6.186	45	5.457	57	4.732	66	3.510	77
Reprovados	4.492	33	2.684	28	1.326	19	563	12
Desistentes	1.753	13	832	9	600	9	278	6
Transferidos	322	2	236	2	228	3	151	3
Faltosos	872	7	423	4	231	3	103	2
Total	13.625	100	9.632	100	7.117	100	4.605	100

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana

**TABELA 02 - Resultados finais das séries iniciais do Ensino Fundamental em Feira de Santana no ano 1997.**

SITUAÇÃO	1ª		2ª		3ª		4ª	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aprovados	5.905	47	5.207	58	4.580	66	3.847	77
Reprovados	3.706	29	2.249	24	1.334	19	594	12
Desistentes	1.931	15	894	10	583	8	313	6
Transferidos	258	2	268	3	247	4	136	3
Faltosos	917	7	474	5	240	3	129	2
Total	12.717	100	9.292	100	6.984	100	5.019	100

**Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana**

Como se pode ver, se as categorias de reprovados, desistentes e faltosos forem consideradas como crianças que precisarão repetir o ano, o percentual na primeira série chega a 53% em 1996 contra 51% em 1997. Esse é um índice muito alto, tendo em vista se tratar de turmas de alfabetização cujo conteúdo básico de aprendizagem é a leitura e a escrita. Outra taxa que por si só chama atenção, é a desistência que chega a 13% em 1996 e 15% em 1997. O que acontece com essas crianças? Qual a explicação para esses índices de insucesso e evasão escolar? Como a escola tem lidado com esta realidade?

Diante de um quadro semelhante vivido no Estado de Pernambuco, nordeste do Brasil, NUNES (1992, p.89-90) aponta, a partir de uma análise dos encaminhamentos sugeridos nos laudos elaborados por profissionais, psicólogos ou pedagogos, de instituições públicas e particulares, que

“as crianças das camadas populares, (...) avaliadas como portadoras de dificuldade de aprendizagem em decorrência das multirrepetências na 1ª série são, em geral encaminhadas às classes especiais na área de deficiência mental, ainda que, em suas sínteses diagnósticas, não haja menção a um déficit de inteligência. (...) Em classe especial, o aluno terá um programa de estudo mais lento, dividindo-se o assunto de um ano em dois e retornando-se às atividades consideradas básicas à alfabetização (...) [Isso o faz] permanecer (...) sem o atendimento específico às dificuldades que foram decisivas para o seu encaminhamento à classe diferenciada”.

No Estado da Bahia, esse problema de distorção idade e série é também muito grande. Para regularizar o fluxo de alunos no Ensino Fundamental, a Secretaria da Educação implementou uma proposta de educação básica de caráter supletivo que oferece em dois estágios, período correspondente a dois anos, o equivalente às séries iniciais do Ensino Fundamental (primeira

a quarta séries). Embora voltado oficialmente para o atendimento da proposta de educação de jovens e adultos, esse trabalho de aligeiramento do ensino fundamental, nas classes de *Aceleração*, retrata os encaminhamentos tomados a partir da realidade, posta pelos índices de repetência e evasão, vividos nas redes de ensino da Bahia.

No município de Feira de Santana, a falta de diagnóstico adequado deste problema acaba gerando rotulações das crianças, estigmatização das mesmas e encaminhamentos<sup>1</sup> inapropriados, que vão desde o atendimento em classes especiais<sup>2</sup>, até o encaminhamento às chamadas classes de *Aceleração*, que, por seu caráter aligeirado, deixam dúvida quanto à efetiva aprendizagem dos alunos envolvidos. Em muitos casos, esses encaminhamentos são feitos sem que se tenham esgotados os recursos disponíveis, ou desenvolvidos meios para atendimento específico às necessidades dessas crianças.

Por isso, não apenas ao nível de Feira de Santana, mas da Bahia e do Brasil, faz-se necessário o investimento em pesquisas nesta área, a fim de que, conhecendo melhor o problema, soluções sejam encaminhadas no sentido de se evitar o agravamento das dificuldades, com o definitivo abandono da escola e a formação no aluno de uma auto-imagem negativa, com a qual ele se vê como responsável pelo seu insucesso escolar.

A partir do exposto, é importante que um trabalho de investigação nessa área não se limite apenas ao conhecimento dessa realidade, mas abranja tanto a análise da prática escolar, que não tem se mostrado eficaz para resolver essas questões, quanto uma proposta de intervenção que possa contribuir para transformar esse quadro. É importante ressaltar a intervenção, porque o diagnóstico não é um fim em si mesmo, ao contrário, deve fornecer elementos para a maximização do potencial de aprendizagem da criança investigada. Se, por um lado, é importante uma investigação que realize levantamento de dados empíricos, por outro lado, em nossa realidade, trabalhos que explicitem os processos de aprendizagem e proponham meios de ação, de forma a promover o avanço dos alunos, são imprescindíveis. Daí se julgar que, avaliação e intervenção se completarão dialeticamente na defesa dos direitos da criança,

---

<sup>1</sup> A ausência de pesquisas anteriores no município de Feira de Santana impossibilita uma análise estatística dessa realidade.

<sup>2</sup> Nas classes especiais são reunidas crianças por diversos fatores, desde distorção idade/série, por repetência e/ou freqüentes abandonos da escola, passando por dificuldades de aprendizagem específicas, até retardo mental leve. Na escola pesquisada essas classes funcionaram de 1993 a 1995.

contribuindo para a garantia do que está previsto na alínea I do Art. 53 da Lei n.º 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente – “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: *Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”<sup>3</sup>.

A compreensão deste problema, sedimentada a partir de uma trajetória da mestranda, no exercício de atividades extensionistas, e em outras atuações como profissional da educação, no processo de formação continuada e acompanhamento de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, ajudou a delinear o percurso desta investigação.

Nessa trajetória profissional, o trabalho desenvolvido no Projeto de Alfabetização do Departamento de Educação da UEFS, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Irani Menezes, constituiu-se em oportunidade de estar em contato com um grande número de docentes de classe de alfabetização e primeira série, provenientes de diversos municípios do Estado da Bahia. Foram as visitas às salas de aula desses professores que apontaram a qualidade das experiências desenvolvidas por eles, as indagações e inquietações dos mesmos, em relação à dificuldade que possuíam no trabalho específico com a leitura, e conseqüentemente, com as dificuldades de compreensão leitora demonstradas pelos alunos com os quais trabalhavam.

Por outro lado, o que se observou preliminarmente, foi que os alunos já considerados alfabetizados, na maioria das vezes, apenas decodificavam o texto, não conseguindo fazer comentários sobre o mesmo, ou quando o faziam, não demonstravam ter garantida a compreensão do que o autor colocava. Em alguns casos, sentindo-se instigados com os questionamentos dos adultos, faziam a seleção de algumas palavras, atribuindo sentido para o texto. Assim, eles acreditavam ter compreendido e ser compreendidos.

O que fazer com estes alunos? Como ajudá-los a avançar? Partindo dessas inquietações dos professores em saber o que acontece e como devem interagir com seus alunos, para garantir o processo de compreensão do texto escrito, é que esta pesquisa foi realizada, buscando investigar o **problema científico** de como pode ser aperfeiçoada a compreensão leitora de alunos da primeira série do Ensino Fundamental.

---

<sup>3</sup> Grifo nosso.

Apesar da clareza de que o processo de aperfeiçoamento da compreensão leitora dos alunos pode ser beneficiado por ações diversas como, por exemplo, a mediação de outro colega mais experiente, a ação da família e do entorno social do aluno, neste trabalho investigativo, a opção feita foi pelo estudo e análise da mediação pedagógica como favorecedora do processo de compreensão leitora.

Assim, o **objeto** dessa investigação delineou-se em torno do processo de ensino e aprendizagem da leitura na primeira série do Ensino Fundamental e o **campo de ação** investigado foi a mediação pedagógica para o aperfeiçoamento da compreensão leitora.

Este estudo foi efetivado com o **objetivo** de caracterizar a compreensão leitora de alunos da primeira série e o trabalho docente realizado com leitura para, a partir desses elementos, construir uma estratégia didática a fim de sistematizar procedimentos de mediação pedagógica, na *Zona de Desenvolvimento Proximal* – ZDP, que favoreçam o avanço desses alunos no processo de compreensão da leitura.

Diante do problema investigado, levantou-se a **idéia a ser defendida** de que a aplicação de uma estratégia didática, com ênfase na mediação pedagógica na ZDP, favorece o avanço da compreensão leitora de alunos da primeira série do Ensino Fundamental .

O termo mediação é utilizado por Vygotsky em seus estudos sobre as formas superiores do pensamento humano. Segundo Vygotsky (1998), todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social (interpessoal) e depois, no nível individual (intrapessoal). Baseado nisto, pode-se inferir que a mediação do outro torna-se imprescindível na elaboração e ampliação de conceitos e significados.

Esse processo de mediação no contexto escolar, pode ser favorecido a partir de uma relação de constante diálogo entre os sujeitos que nele interagem (alunos/alunos e alunos/professores). Partindo dessa interação dialógica, os professores podem elaborar ações intencionais, organizando a sua intervenção no sentido de fornecer “ajudas” graduais para que o seu aluno avance, como por exemplo, *instrução, demonstração, pistas, assistência*. Na medida que se apropria dos conteúdos dessas ajudas o aluno avança, ou seja, naquilo que o aluno necessita de “ajuda” hoje, poderá ser capaz de realizar sozinho amanhã.

A idéia trazida por Vygotsky é que através da mediação, o indivíduo produz e modifica ativamente o seu comportamento. Com uma visão essencialmente social do homem, Vygotsky aponta a relação com o outro, por intermédio da linguagem, como essencial para a constituição e desenvolvimento do ser humano. Essa experiência social, assentada sobre as bases da apropriação da cultura humana, contribui para a formação de processos psíquicos humanos que aparecem inicialmente num plano social, como categoria interpsicológica, e, depois, no interior da criança, como categoria intrapsicológica.

De acordo com Vygotsky (1998, p.112), o desenvolvimento humano pode ser descrito como *Desenvolvimento Real – DR*, isto é, o resultado de ciclos de desenvolvimento já completados – o que a criança já é capaz de fazer sozinha – e a *ZDP*, que consiste na distância entre o DR e o que a criança pode fazer, com a ajuda de outro mais experiente. Neste nível existem muitos *sistemas psicológicos considerados de transição* que só são alcançados através das formas mediadas de comportamento, sendo determinadas “através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

Nesse sentido, o ensino não deve ser baseado apenas no desenvolvimento real da criança, ao contrário deve favorecer o processo de interação social, mediação, a fim de que a criança alcance realizações que não seriam possíveis se atuasse isoladamente. Essas mediações podem ser feitas pelo professor – mediações pedagógicas – ou pelos pares.

Assim, mediar a leitura é ler com o leitor, construindo uma experiência de significação cujo resultado seja a interação de todas as histórias de leituras individuais, acrescidas das possibilidades de construção de significado e sentido a partir do texto lido.

Estes conceitos básicos fundamentaram a presente investigação que se desenvolveu numa escola de Ensino Fundamental, vinculada a uma *Organização Não Governamental – ONG*, situada num bairro de população de baixa renda na cidade de Feira de Santana, Bahia, Brasil.

Para assegurar o êxito desta pesquisa foram desenvolvidas as seguintes **tarefas científicas**:<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Esses procedimentos estão melhor explicitados no capítulo 2.

- 1 Revisão da bibliografia para a construção do marco teórico acerca do tema em estudo;
- 2 Diagnóstico:
  - 2.1 Alunos: Avaliação inicial quanto ao desempenho na leitura (pré-teste) de uma amostra aleatória, de tamanho N=15, composta por alunos da primeira série do Ensino Fundamental;
  - 2.2 Caracterização do trabalho com leitura realizado pela professora numa turma de primeira série do Ensino Fundamental;
- 3 Elaboração da estratégia didática baseada na mediação pedagógica;
- 4 Intervenção (planejamento, aplicação e sistematização), com o professor, de procedimentos de mediação pedagógica, visando favorecer o desenvolvimento da compreensão da leitura;
- 5 Validação da estratégia:
  - 5.1 Avaliação final quanto ao desempenho na leitura (pós-teste) dos mesmos alunos da amostra referida no item 2.1;
  - 5.2 Tratamento estatístico dos dados coletados nos testes (pré-teste e pós-teste), para avaliar a efetividade da intervenção.

Para desenvolver este trabalho foram utilizados **métodos**<sup>5</sup> teóricos, empíricos e estatísticos, com ênfase na abordagem qualitativa, isto é, na descrição detalhada do processo de mediação pedagógica. A opção por esses métodos se deu a fim de que pudesse ser validada a estratégia didática posta em prática no decorrer da investigação, baseada no princípio vigotskiano de mediação e voltada para o desenvolvimento da compreensão da leitura por alunos das séries iniciais.

A partir dos estudos teóricos realizados e da sistematização das respostas dos alunos no pré-teste foram definidas, pela mestranda, quatro categorias que apontavam um processo evolutivo para a compreensão da leitura: 1 Decodificação; 2 Compreensão Sincrética; 3 Compreensão Literal; 4 Compreensão de Entrelinhas.

A leitura é abordada neste trabalho como processo de compreensão do texto e atribuição de sentido e significado ao discurso escrito.<sup>6</sup> E, nessa direção, uma contribuição importante foi

---

<sup>5</sup> O detalhamento destes métodos encontra-se no Capítulo 2.

<sup>6</sup> A definição dos termos fundamentais utilizados neste trabalho investigativo encontra-se no capítulo de revisão de literatura.

dada pela concepção psicogenética que aborda a “construção de significados como elemento central do processo de ensino/aprendizagem.” (COLL, 1994, p.148) Compreensão leitora não se relaciona apenas à apreensão do significado literal das sentenças, mas um processo que envolve um texto escrito, os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos que irão guiar sua leitura. Esse processo de construção de significado exige a contextualização cognitiva, isto é, a capacidade de estabelecer relações entre o que se está aprendendo e o que já se conhece. Nele estão envolvidas as estruturas mentais do sujeito, construídas a partir da interação do sujeito com um meio favorável em estímulos e às experiências interpessoais e intrapessoais. Assim, quanto maior for a interação do indivíduo com o meio físico e social, tanto maiores serão as suas possibilidades de construção de um conhecimento significativo.

O **aporte fundamental** desta investigação consiste na sistematização de uma estratégia didática baseada na mediação pedagógica na *ZDP*, buscando o avanço de alunos da primeira série no processo de compreensão da leitura.

Diante do exposto, conclui-se que este trabalho de pesquisa está caracterizado como sendo voltado para uma linha preventiva das necessidades educativas especiais, uma vez que se propõe trabalhar com o atendimento à diversidade e com a mediação pedagógica para favorecer a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento.

É importante ressaltar que o caráter preventivo deste trabalho é caracterizado pelas ações desenvolvidas, no sentido de proporcionar ao professor maior clareza no fornecimento de ajudas, a fim de favorecer a compreensão leitora dos seus alunos possibilitando, assim, a diminuição no índice de reprovação na primeira série, a evasão escolar, as rotulações e estigmatizações através do encaminhamento de alunos às “classes especiais”.

---

## CAPÍTULO 1

### A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DA LEITURA: UMA (RE)TOMADA DA LITERATURA

*“... La ZDP es hoy lugar de convergencia obligatoria, para aquellos cuya mirada se orienta no al ayer, sino hacia el mañana del aprendizaje y también de la enseñanza.”*

*Alberto F. Labarrere Sarduy*

As pesquisas acerca da mediação pedagógica, enquanto ação planejada e intencional a fim de favorecer a aprendizagem do aluno, têm sido recentes no Brasil e estão vinculadas à divulgação da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores. Já as investigações acerca da compreensão da leitura possuem uma vasta trajetória e continuam sendo tema de debates na atualidade.

Estudos desenvolvidos no Brasil, sobre a influência da interação social na aquisição da leitura e escrita, têm concluído que a prática pedagógica influencia no desenvolvimento e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no processo de ler e escrever (ROAZZI; LEAL, 1996).

Esse assunto será debatido neste capítulo sob a ótica de autores como Vygotsky, Goodman, Solé, Luria, Bakhtin e Freire. Esses autores enriqueceram através de seus estudos, o entendimento do processo de aquisição da linguagem, em geral e da linguagem escrita, em particular, contribuindo assim para uma análise do cotidiano das salas de aula que trabalham visando formar o leitor competente e crítico.

#### **1.1 Mediação: a interação social no processo de construção da aprendizagem.**

O enfoque do ensino como promotor do desenvolvimento humano, trazido pelo psicólogo russo Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), tem favorecido o redimensionamento de importantes questões educacionais, por exemplo, trouxe à pauta discussões acerca da importância da interação social, ou seja, da mediação sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Em seus estudos, Vygotsky buscou explicar as funções psicológicas consideradas superiores, ou seja, os processos de origem sociocultural, tipicamente humanos do comportamento como, por exemplo, a capacidade humana de planejar e controlar sua ação. Para ele, toda a ação do homem no mundo não é direta e sim mediada. Essa mediação pode acontecer com o uso de instrumentos ou signos que podem ser ampliados a partir da interação com o meio sociocultural. Daí porque Vygotsky atribui um papel fundamental ao contato interpessoal (com o outro) no processo do desenvolvimento humano.

...Mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento. (VYGOTSKY, 1998, p. 52)

É nesse contato com o meio sociocultural que a criança aprende, entre outras coisas, a falar. Para Vygotsky (1998) a criança inicia o desenvolvimento de sua linguagem com uma fala socializada, dirigida ao adulto, passando em seguida para uma fala internalizada que, além de ter uma função interpessoal, comunicativa, possui também uma função intrapessoal. Percebe-se com isso, que os outros sujeitos pertencentes ao meio social têm um papel extremamente importante no desenvolvimento do indivíduo. Isso confere à linguagem um papel fundamental sobre o desenvolvimento humano.

Dessa forma, através da linguagem, o homem tanto interage com outros atores do seu meio, como também internaliza conhecimentos e valores do mundo em que vive. Nessa interação, o homem constrói os processos psíquicos superiores responsáveis pela sua ação inteligente no mundo.

Assim, vê-se que a linguagem, enquanto espaço de interação humana, “mais do que propiciar um efeito comunicativo linear, provoca efeitos de sentidos entre interlocutores”..., pois os interlocutores constroem/reconstroem “sentidos de acordo com suas formações imaginárias, conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo.” (ROAZZI; LEAL, 1996). Percebe-se assim, a função da linguagem

como elemento mediador na formação da subjetividade como sistema de signo cujo domínio está direcionado para formação e desenvolvimento do intelecto, para formação e controle de nossa subjetividade, de nosso mundo interior. (MORENZA, s.d.) Tradução da mestranda.

Partindo do pressuposto de que a principal função da linguagem é a de intercâmbio social, Vygotsky enfatiza o papel da mediação, da interação com o outro, na realização da *internalização* da atividade. Para ele, é por essa mediação que a criança é capaz de transformar atividade externa em atividade interna e, portanto, em compreensão (DANIELS, 1995). Dessa forma, para que ocorra a internalização, ou seja, a reconstrução interna desses processos construídos através da interação, é necessário que esse 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). Assim ele conclui que todas as funções superiores se originam das relações entre indivíduos humanos, mas a internalização dessas atividades, socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, é processual e resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento, constituindo o aspecto característico da psicologia humana.

Diante disso, Vygotsky introduz nessa discussão um dos seus mais produtivos conceitos que fornece base para reestruturação do processo de ensino, isto é, o conceito de *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)

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 aquelas funções

que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (VYGOTSKY, 1998, p.113)

Entretanto, além de entender a *ZDP* como um atributo da pessoa, Vygotsky avança nesta perspectiva contribuindo para o seu entendimento enquanto

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

Nesta 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 da autora).

Esse processo de mediação é considerado por Vygotsky como a modalidade por excelência sob a qual acontece a interação na *ZDP*. 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 mestranda).

O esquema geral de ação, criado pelo próprio Vygotsky e seus colaboradores, no processo de mediação pedagógica 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 mestranda

Esse processo de fornecimento de ajuda<sup>7</sup> 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 deste processo é possibilitar que o aluno alcance, através da colaboração, da

---

<sup>7</sup> Esse modelo de fornecimento de ajudas foi também chamado por Wood, Bruner e Ross (1976) de “andamiajes” (andaimas) e por Rubinstein (1976) de “ayuda dosificada” (ajuda dosada).

atividade conjunta, um nível intelectual superior, avançando daquilo que sabe fazer sozinho para a conquista do que ainda não pode fazer só.

Mediante o alcance deste objetivo, tem-se claro que o ensino está relacionado com o desenvolvimento da mesma forma que a *ZDP* relaciona-se com o *DR*, fazendo-o avançar. Assim, é possível ratificar o postulado vigotskiano de que o ensino é promotor do desenvolvimento, ou seja, “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1998, p.117)

## **1.2 Compreensão da leitura: processo estratégico de construção de significados e sentidos**

Para refletir sobre a leitura é importante historiar o caminho percorrido por diversas concepções acerca da aquisição da linguagem escrita, pois as mudanças na concepção da leitura produziram mudanças no processo de ensino da leitura.

Braggio (1992) faz essa análise histórica, apontando os vários modelos explicativos de aquisição e ensino da leitura e escrita e suas implicações na alfabetização. Seguindo uma linha de tempo, proposta por essa autora, tem-se:

- 1 O *modelo empirista-behaviorista* que enfatiza o método fônico, proposto pelo estruturalista americano Bloomfield, nas décadas de 30 e 40, no qual a decodificação é vista como prioritária e a construção de significado é relegada para um estágio posterior, “onde as crianças já tenham aprendido a relação soletração e som.”(BRAGGIO, 1992, p.10)
- 2 O *modelo psicolingüístico* de leitura que apresenta “o leitor como um processador ativo da informação, como sujeito do processo do ato de ler.” (ibid., p.22) A leitura neste modelo, sugerido por Goodman em 1970, é vista como um processo no qual o leitor reconstrói, numa certa medida, o significado da mensagem codificada pelo escritor, buscando a compreensão.
- 3 O *modelo interacionista* de leitura que concebe a construção do significado como produto da interação leitor-texto. O leitor ao interagir com o texto constrói para ele, um significado como resultado de inferências que faz durante o processamento do

discurso, ou seja, “o leitor não só apreende o que está explícito no texto, em termos de seu significado e coerência, como infere o que não está explícito, a fim de estabelecer relações entre os diferentes segmentos causais e proposicionais.” (RUMELHART; ORTONY apud BRAGGIO, 1992, p.44). Com essa compreensão, Goodman avança no modelo psicolinguístico proposto por ele mesmo em 1970, enfocando a linguagem escrita do ponto de vista da comunicação e apontando a aquisição da linguagem escrita como processo ativo de busca de significado, guiado pela necessidade de comunicação. (GOODMAN; GOODMAN apud Braggio, 1992, p.57)

- 4 O *modelo sociopsicolinguístico* que aponta leitor e texto transformando-se mutuamente no processo de leitura. Este modelo foi elaborado a partir de um redimensionamento na concepção de leitura e escrita por autores como Goodman e Rosenblat, que propuseram o modelo anterior. A visão interacionista postulava a interação leitor-texto, sem que ambos deixassem de percorrer caminhos separados. Já no modelo sóciopsicolinguístico, o leitor é visto como alguém que “também constrói um texto durante a leitura através de transações com o texto publicado” e o contexto sócio-histórico-cultural. Neste processo, “...os esquemas do leitor também são transformados...” (GOODMAN apud BRAGGIO, 1992, p.69) “O foco do leitor é construir uma interpretação significativa do texto, em vez de se concentrar em letras individuais ou palavras isoladas.” (ibid., p.75) Vê-se neste modelo que a busca pela significação precede a identificação de letras ou palavras, pois se entende que “processos linguísticos de nível mais alto (semântica ou significação), facilitam o processamento dos de nível mais baixo (letras e palavras) e o domínio dos primeiros facilitam o domínio dos últimos.”(RUMALHART apud BRAGGIO, 1992, p.75)
- 5 O *modelo de leitura crítica*<sup>8</sup> – baseado nos estudos de Vygotsky, Luria, Bakhtin e Freire – pretende redimensionar o modelo anterior, apontando para a formação de um leitor crítico que, além de apropriar-se criticamente da linguagem escrita, reflita e atue sobre a sua realidade. O significado construído pelo leitor, para o texto, não deve apenas transformá-lo enquanto sujeito, mas levá-lo a avaliar em que medida os dados disponíveis através do texto entram em contradição com a sua realidade. Quanto mais o leitor reflete “...sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.”(FREIRE apud BRAGGIO, 1992, p.91).

---

<sup>8</sup> Termo utilizado pela mestranda, a partir da colocação de Braggio (1992, p.4), apontando o objetivo de formar o leitor crítico.

Essas concepções de leitura não se excluem mutuamente, ao contrário são evidenciadas paralelamente nas diversas práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano da sala de aula, fundamentando e interferindo na relação sujeito (aluno) e objeto do conhecimento (escrita).

Diante desse entendimento sistematizou-se neste trabalho, a partir das respostas dadas pelas crianças no pré-teste, categorias que apontam um processo evolutivo no desenvolvimento da compreensão da leitura: decodificação, compreensão sincrética, compreensão literal e compreensão de entrelinhas. Essas categorias podem ser relacionadas a alguns modelos de leitura citados anteriormente.

O primeiro modelo citado tem sido considerado por pesquisadores (SOLÉ, 1998) como modelo ascendente - *bottom up* – que enfatiza a *decodificação*, ou seja, aborda que o leitor ao se deparar com o texto processa seqüencialmente seus elementos componentes: letras, palavras e frases.

Nesse modelo, a construção de sentido é vista como um processo de extração a partir do texto. A ênfase no texto é considerada como prioritária e, como resultado disso, promoveu-se a popularização de “fórmulas de inteligibilidade” (LEFFA, 2001), ou seja, o texto era analisado com base na extensão da palavra e na estrutura simplificada, conforme o tamanho das frases. “O que se buscava era adaptar o texto ao leitor... A leitura... era vista como um processo passivo, onde tudo é importante, cada frase, cada palavra.” (LEFFA, 2001, p.5)

Uma categoria encontrada como subsequente à decodificação é a *compreensão sincrética*, na qual a criança atribui sentido global para o texto, a partir do significado de palavras lidas isoladamente.

O fenômeno do sincretismo do raciocínio é explicado por Piaget, em sua teoria acerca da compreensão verbal da criança, como uma compreensão “...não em virtude de uma implicação lógica tirada do texto, mas em virtude de uma implicação que a imaginação da criança construiu...” (Piaget, 1993, p.134) Assim, o sincretismo é a tentativa da criança em sintetizar o que compreendeu no texto a partir de esquemas globais, de conjunto, e não a partir da análise do conteúdo do texto.

Trabalhando a formação de conceitos pela criança, Vygotsky também aponta um momento quando predomina o sincretismo no pensamento infantil. Segundo ele, num primeiro momento a criança procura formar conceitos a partir da “agregação desorganizada” de objetos, ou seja, para a criança o significado das palavras denota “um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que... aglutinaram-se numa imagem em sua mente.” (Vygotsky, 1993, p.51)

Na percepção, no pensamento e na ação, a criança tende a misturar os mais diferentes elementos em uma imagem desarticulada, por força de uma impressão ocasional. Claparède deu o nome de ‘sincretismo’ a esse traço bem conhecido do pensamento infantil. (Ibid, loc.cit.)

O segundo modelo pode ser caracterizado na concepção do modelo descendente – *top down*, para o qual a premissa é que o leitor usa conhecimentos prévios para construir uma interpretação. O texto é processado a partir das informações, hipóteses e antecipações prévias.

Pode-se relacionar a terceira categoria, a *compreensão literal*, a esse segundo modelo no qual o leitor é ativo e atribui significado ao texto. “Esse processamento do texto... é feito... com a participação ativa do leitor que elabora e testa hipóteses..., confirmando-as ou rejeitando-as.” (LEFFA, 2001, p.10)

O terceiro modelo, também chamado de interativo (SOLE, 1998), atribui ao processo da leitura duas habilidades: a decodificação e a utilização de estratégias que levam à compreensão. Diante disso, o leitor também é visto como processador ativo do texto que lê prevendo e verificando hipóteses para construir a compreensão do texto lido, utilizando neste processo controle e comprovação desta compreensão. Assim, a leitura pode ser entendida como

uma ação intencional, que consiste em compreender o texto que se lê. Compreender o texto que se lê implica estabelecer um diálogo entre o leitor e o autor do texto. Como resultado, se produz a construção de novos significados por parte do leitor... que vão além da leitura literal do texto, e que permitem tomar posição com respeito ao lido. (MORENZA, s.d) Tradução da mestranda.

A quarta categoria, a *compreensão de entrelinhas*, pode ser encaixada nesse terceiro modelo. O elemento diferencial entre esta categoria e a anterior é justamente a busca do sentido das entrelinhas, as inferências, que permite ao leitor re-significar o texto.

Entendendo-se, neste trabalho de pesquisa, a linguagem como um espaço de interação social e a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento mediado pelas relações sociais, o ensino da língua escrita é visto como algo que deve ultrapassar a codificação/decodificação de textos, possibilitando o uso do texto em situações de interação e produção/construção de sentidos.

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.

### **1.3 A mediação pedagógica no processo estratégico de construção de significados e sentidos**

Tendo explicitado os conceitos de mediação e compreensão da leitura, faz-se necessário, neste momento, discutir as implicações de um trabalho de mediação pedagógica no processo de compreensão da leitura.

Vygotsky (1998) diz que a percepção de objetos reais surge em idade muito precoce. “O mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado.”, (ibid., p.44) Diante disso, pode-se inferir que o homem sempre busca a compreensão do que se apresenta a ele, ou melhor, de que toda a percepção humana consiste em percepções categorizadas, ao invés de isoladas.

Mas, apesar disto, através de observações empíricas ou da análise dos resultados<sup>9</sup> das provas do ENEM 2000 e 2001, é possível constatar que os alunos têm, em sua maioria, dificuldade

em garantir a compreensão do que “lêem”, ou melhor, do que decodificam. Esse fato possibilita levantar os seguintes questionamentos: 1 Será que a escrita tem sido vista apenas como um sistema de codificação das unidades sonoras (FERREIRO, 1990) e, por isso, a ação alfabetizadora tem abordado o ensino do código escrito como codificação da língua oral e o ensino da leitura com ênfase na decodificação da língua escrita? 2 Será que o trabalho de leitura, realizado pela escola, não tem incidido apenas naquilo que o aluno é capaz de fazer sozinho, ou seja no seu *desenvolvimento real*, não priorizando, assim, a ação do professor na ZDP do aluno e a conseqüente ampliação das possibilidades de garantir compreensão?

A escola precisa dar-se conta de 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 e transmissão social. (SILVA, 1990) Buscando construir sua aprendizagem, o aluno põe a prova

... suas hipóteses; pede informação, utiliza os níveis de ajuda que lhe são oferecidos 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 Mestranda

Em seu trabalho como mediador, o professor precisa ter claros 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) 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. (ibid., p.18)

Observe-se que o papel do professor está em organizar experiências de aprendizagem favoráveis à compreensão da leitura pelo aluno, criando um espaço para a criança confrontar suas hipóteses e produções com outros modelos.

---

<sup>9</sup> Citados na Introdução deste trabalho.

No Brasil, as idéias relacionadas à mediação pedagógica têm um precursor: o educador Paulo Freire (1921 - 1997). Para Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p.25). Freire defende uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivadora na relação professor e aluno. Essa postura dialógica a que Freire se refere é conquistada na interação professor-aluno.

O professor, enquanto mediador do seu aluno no processo de compreensão da leitura, deve favorecer também o diálogo desse aluno com o texto lido. Esse diálogo, mediado pelo professor, possibilitará ao aluno a construção de sentido com relação ao texto.

Discutindo a linguagem nesta perspectiva de dialogicidade, Bakhtin (1895 – 1975) aponta o enunciado, seja ele oral ou escrito, como um resultado da 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. (ibid., loc. cit.)

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 que 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.

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 equilíbrio na Epistemologia Genética de Jean Piaget. Dentro dessa abordagem teórica, o desenvolvimento é o resultado de um processo de equilíbrios sucessivos, 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)

Então, cabe ao professor, em seu papel de mediador, 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.

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 a fim de interagir com o seu aluno para remover 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 mestranda.

A mediação do professor deve envolver a colocação de questões que favorecem a sistematização destes conhecimentos prévios, condição necessária à compreensão do texto. A inexistência desta condição, ou seja, a falta de contexto provoca apenas a decodificação, ou seja, a sonorização das letras sem construção de nenhum sentido. Assim, percebe-se que a decodificação feita pela criança não se constitui numa

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 mestranda.

Uma atividade, importante e permanente, que deve ser feita com os alunos é aquela que favorece 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, op. cit., p. 11. Tradução da mestranda)

A mediação do professor deve favorecer 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.

Assim, vê-se 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 possibilitará a construção de um leitor competente, que busca garantir a compreensão do significado e sentido do texto que lê.

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 sua 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.

## CAPÍTULO 2

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

#### A DINÂMICA DO TRABALHO

*A busca do método constitui-se uma das tarefas mais importantes de uma investigação, pois mantém uma relação muito estreita com o objeto a ser investigado sendo ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.*

*L. S. Vygotsky*

#### 2.1 Escrevendo a cena: a trajetória metodológica da pesquisa

O método de uma investigação precisa ser cuidadosamente escolhido, pois deve ser adequado ao objeto que estuda. A clareza desta necessidade torna sofrida a opção metodológica. Como decidir sobre o recorte do objeto?... Qual o enfoque a ser dado na investigação?... O que privilegiar?... Como traçar o percurso metodológico do estudo?...

Após a definição do **objeto** a ser estudado neste trabalho, o processo de ensino e aprendizagem da leitura na primeira série do Ensino Fundamental, e do **campo de ação** a ser pesquisado, a mediação pedagógica para o aperfeiçoamento da compreensão leitora, começou-se a delinear o método desta investigação.

Reconhecendo o espaço da sala de aula como um espaço essencialmente dialético, pois rico em contradições e em crescimento, buscou-se 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.

Torna-se importante justificar aqui a escolha da primeira série como o espaço onde a pesquisa seria desenvolvida. A opção por trabalhar com esta série deu-se em função do seu valor enquanto momento inicial da escolaridade regular e da problemática social<sup>10</sup> que envolve hoje esta série. 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.”<sup>11</sup> 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.<sup>12</sup>

Desde os primeiros ensaios de um percurso metodológico, a opção era pela metodologia da pesquisa-ação. Esse é um tipo de pesquisa social, com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação, na qual o pesquisador e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, havendo assim uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada (THIOLLENT, 1986).

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. Assim, a investigação é organizada em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada.

Este método foi escolhido por possibilitar o conhecimento de como a escola estava trabalhando a leitura, como também, fundamentalmente, por evidenciar as características do processo dessa leitura e por permitir a proposição de uma metodologia de trabalho, para aquele grupo, a fim de favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora. Sendo assim, era necessário o envolvimento da professora 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.

Deste modo, o delineamento final do percurso metodológico foi sendo feito a partir da intencionalidade de sistematizar procedimentos de mediação pedagógica, na ZDP, que favorecessem a compreensão da leitura de alunos da primeira série do Ensino Fundamental.

---

<sup>10</sup> Já discutida na Introdução deste trabalho.

<sup>11</sup> Declaración del Congreso Pedagogía 2001. La Habana, 9 de febrero del 2001 (Tradução da mestranda).

<sup>12</sup> Como já explicado na Introdução, 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.

As buscas teóricas acerca da temática contribuíram para o esclarecimento da necessidade de um diagnóstico prévio que apontaria o desenvolvimento real dos alunos. A partir deste diagnóstico, seriam traçados procedimentos de ajuda (mediação), enfocando as possibilidades de cada aluno. Para conferir a eficácia deste trabalho nada mais recomendável do que uma avaliação final do grupo. Esse procedimento é conhecido como experimento *antes-e-depois* com um único grupo. Nessa ação

espera-se que, a partir das mudanças introduzidas pelo experimentador, se produza uma transformação do fenômeno ou fato que se estuda. (LEÓN; GUERRA, 1984, p. 19 Tradução da mestranda)

Tendo clareza da importância dos procedimentos de avaliação, inicial e final, para coleta de dados empíricos, a opção por um procedimento quantitativo foi se tornando quase que “inegociável”. Através dele foi possível buscar um maior rigor na descrição do fato estudado, enriquecendo o trabalho com uma análise comparativa dos dados resultantes de duas mensurações, temporalmente distintas, da mesma amostra.

Entretanto, a maior contribuição deste trabalho encontra-se na farta descrição dos procedimentos de mediação empregados a fim de obter avanços na compreensão da leitura por alunos de primeira série do Ensino Fundamental. Diante disso, é notória a aplicação de alguns princípios norteadores do trabalho: 1 Ênfase na análise do processo percorrido pelo aluno na construção da compreensão leitora e não no produto/resultado dos testes; 2 Opção por uma análise explicativa, ou seja, que revela as relações dinâmicas do processo e não por uma análise meramente descritiva.

Dessa forma, neste trabalho de investigação, foram realizadas as seguintes ações:

- 1 Determinação da amostra que faria parte da pesquisa.
- 2 Aplicação de pré-teste para avaliação inicial da compreensão da leitura dos alunos de primeira série.
- 3 Caracterização do trabalho com leitura realizado pela professora da primeira série do Ensino Fundamental.
- 4 Elaboração de uma estratégia didática para compreensão da leitura.

- 5 Planejamento e aplicação<sup>13</sup>, com a professora, de procedimentos de mediação que favorecessem o desenvolvimento da compreensão da leitura.
- 6 Análise, com o professor, do trabalho desenvolvido na sala de aula e as estratégias de compreensão utilizadas pelos alunos.
- 7 Aplicação de pós-teste para avaliação final da compreensão da leitura dos alunos da primeira série.
- 8 Utilização de um método quantitativo, o teste *t de Student*, para comparação de dados resultantes de duas mensurações, temporalmente distintas, da mesma amostra.

Com base nos estudos teóricos realizados e na sistematização das respostas dos alunos no pré-teste foram definidas, pela mestranda, quatro categorias que apontavam um processo evolutivo para a compreensão da leitura:

- 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 sentido 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, 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*.

Para definição da categorização acima citada e elaboração da estratégia didática construída e aplicada 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.

---

<sup>13</sup> Vale ressaltar que inicialmente a proposta era de que a mestranda apenas observasse a aplicação do planejamento, mas no decorrer do trabalho, as próprias atividades planejadas e as necessidades advindas da formação da professora, impulsionaram a realização de mediações também pela mestranda. Esse procedimento foi adotado por entender-se que o objetivo maior deste trabalho é o favorecimento da compreensão leitora pelo

- 2 O leitor é ativo no processo da leitura. Ele interage com o texto, partindo de conhecimentos que já possui para atribuir sentido e significado ao texto e, também, realiza inferências sobre o que não está explícito.
- 3 Decodificar não significa ler, ao contrário, desde o início do trabalho com a leitura o professor deve enfatizar a utilização de estratégias que levam 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 hipóteses mais elementares no processo de leitura.

Observa-se nas ações que nortearam essa investigação o uso dos **métodos teóricos** analítico-sintético e indutivo-dedutivo. A análise permitiu decompor o todo em partes e a síntese possibilitou a descoberta de relações entre os elementos da realidade. Cada aluno foi analisado a partir de suas características individuais e as mediações eram propostas considerando-se a diversidade do grupo. No entanto, num plano mais geral, foi possível estabelecer relação entre as dificuldades e avanços dos alunos para, assim, chegar a conclusões acerca do efeito da mediação no grupo. Na perspectiva de indução e dedução, considera-se que é possível fazer generalizações, para todo o grupo, dos resultados da amostra trabalhada no pós-teste, já que para toda a turma foram observadas as etapas previstas na estratégia didática elaborada.

Como **métodos empíricos** foram utilizados: 1 Observação do espaço da sala de aula para avaliação do trabalho de leitura realizado pela professora; 2 Entrevista (modelo no ANEXO A) com a professora como parte do processo de caracterização de seus alunos bem como do seu trabalho docente; 3 Observação para acompanhamento da aplicação da proposta construída pela mestranda e das atividades de leitura elaboradas em conjunto com a professora; 4 Análise do produto da atividade desenvolvida em sala de aula, através do *diário da aula* (guia no ANEXO B) e das transcrições das mediações, com a finalidade de avaliar a proposta construída e aplicada.

Também foram utilizados **métodos estatísticos** para apresentação e validação dos resultados da pesquisa. Para alguns dados coletados foi dado o tratamento estatístico descritivo sob

---

aluno, e que as mediações desenvolvidas pela mestranda não comprometeria o rigor científico desta investigação.

forma de tabelas, gráficos e análise percentual, enquanto outros receberam tratamento estatístico inferencial, com a aplicação do teste *t de student* do tipo antes-e-depois, com um nível de significância de 0,05.

Essa composição de métodos qualitativos com métodos quantitativos teve como objetivo possibilitar o enriquecimento deste estudo, permitindo à mestranda uma análise mais rica das questões investigadas, pois como afirma Rodríguez (1997) “toda ciência, independente do seu pressuposto epistemológico, é um ajuste ordenado – e em certa medida também um compromisso – entre o qualitativo e o quantitativo.”

## **2.2 O cenário da pesquisa**

Para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa com intervenção, a escolha da amostra deve ser intencional, uma vez que pressupõe um trabalho conjunto pesquisador/professor, uma convergência de interesse em torno do tema a ser estudado e das possibilidades para o desenvolvimento de uma reflexão conjunta sobre os pressupostos teóricos assumidos e sobre a prática desenvolvida.

Partindo dessa clareza, foram estabelecidos critérios para escolha da escola onde essa investigação seria desenvolvida: 1 Início do processo de alfabetização anterior à primeira série do Ensino Fundamental<sup>14</sup> – esse critério se fez necessário, pois a variável dependente era a compreensão da leitura e, para que esta ocorra num nível individual, é necessário que o aluno tenha garantido a etapa da decodificação; 2 Desenvolvimento de uma proposta de ensino que enfatiza a formação do comportamento leitor do aluno; 3 Realização de estudos com os docentes a fim de fundamentar a ação pedagógica.

Considerando esses critérios e o caráter de intervenção dessa pesquisa, este estudo foi realizado 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.

---

<sup>14</sup> No Brasil, a maioria das escolas públicas iniciam o processo de alfabetização na primeira série, principalmente pela dificuldade de acesso à Educação Pré-Escolar.

Por funcionar como campo de estágio de uma disciplina lecionada pela mestranda, na Universidade Estadual de Feira de Santana, o conhecimento anterior desta escola possibilitou analisar o trabalho por ela desenvolvido, a partir dos critérios estabelecidos para seleção da amostra, e, além disso, contribuiu para a boa aceitação desta pesquisa, por parte da direção, coordenação e professores, e predisposição para realização de um trabalho conjunto.

Nessa escola eram atendidos alunos da Educação Infantil – Pré-Escola e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – primeira à quarta séries, num total de duzentos e trinta e sete (237) alunos distribuídos em dois turnos. No turno matutino funcionavam seis classes: Maternal, Infantil I, Infantil II, Alfabetização, primeira e terceira séries; no turno vespertino, quatro classes: Alfabetização, primeira, segunda e quarta séries.

As instalações físicas da escola apresentavam bom estado de conservação e o ambiente era limpo e bem cuidado. O prédio possuía sete salas de aula (sendo que estavam sendo construídas mais três salas e a biblioteca), uma sala de vídeo, uma sala onde funcionava o laboratório de informática, uma sala de coordenação, dois sanitários para alunos e outro para professores e uma cozinha com refeitório. A escola possuía uma casa anexa onde funcionava secretaria, direção, almoxarifado e sala de primeiros socorros.

A estruturação do espaço físico da escola demonstra que, apesar de os alunos possuírem contato com linguagens relacionadas às novas tecnologias (computador, vídeo, TV), falta-lhes acesso a um espaço institucionalizado de leitura, como uma biblioteca (apesar de estar em fase de construção). Isso revela um acesso limitado aos materiais de leitura que, no período da investigação, restringia-se ao espaço da sala de aula.

A classe onde o trabalho foi desenvolvido situava-se no corpo da escola tendo, aproximadamente, 42 m<sup>2</sup>. A sala de aula era bem iluminada e arejada possuindo, de um lado, duas grandes janelas e, do outro, duas janelas basculantes o que facilitava a ventilação. O mobiliário, utilizado pelos alunos, era formado por mesas com cadeiras, proporcionando melhor acomodação quando se realizavam trabalhos em pequenos grupos. As mesas eram distribuídas em forma de ferradura, possibilitando a existência de um espaço ao centro, para realização das chamadas “rodinhas” de leitura e circulação da professora e alunos. O cenário da sala era constituído por painel temático em uma das paredes, cartazes com conteúdos de

projetos de trabalho (alguns feitos pelos alunos e outros pela professora), quadro de giz pintado na parede, mesa e cadeira da professora e armário de alvenaria aberto onde eram guardados materiais de uso da professora e dos alunos.

A escola fornecia merenda escolar regularmente, buscando atender à necessidade nutricional de seus alunos.

### **2.3 Os atores sociais envolvidos**

Tendo em vista o bom andamento do trabalho e garantia do compromisso dos atores envolvidos, alguns critérios foram seguidos para escolha da classe onde a investigação foi realizada: apresentação e discussão do projeto com todas as professoras que atuavam em classes de primeira série, o que proporcionou, a todas, igual chance de serem selecionadas; disponibilidade de tempo das professoras para uma reunião semanal com a mestranda; comprometimento de realizar estudos teóricos para aprofundamento e seleção dos procedimentos de mediação; compatibilidade de horários disponíveis entre a mestranda e a professora da classe onde se daria a intervenção.

A partir destes critérios foi escolhida, de forma intencional, a professora da primeira série do turno vespertino. Além de atender aos critérios de disponibilidade de tempo, comprometimento em realizar estudos e compatibilidade de horários, algo marcou o processo de seleção desta professora. Ela afirmou que *necessitava* e *desejava* aprender para aperfeiçoar a sua prática docente, pois não se sentia atualizada e demonstrava interesse em avançar e em contribuir para o avanço dos seus alunos. As demais professoras não foram selecionadas por não atenderem a todos os critérios estabelecidos.

A turma trabalhada por essa professora, a primeira série do turno vespertino, era composta por vinte e dois alunos (TABELA 3). Apesar disto, para que fosse dado tratamento estatístico inferencial aos dados coletados no pré e pós-teste, foi utilizada uma amostragem casual simples (aleatória) para escolha dos alunos (N=15) que participaram da aplicação do teste *t de student*.

**TABELA 03 - Distribuição dos alunos na 1ª série vespertino, por sexo, idade e situação escolar**

SEXO	IDADE		SITUAÇÃO ESCOLAR	
	7-8 anos	9-10 anos	Novos	Repetentes
Fem.	8	2	9	1
Masc.	11	1	12	0
Total	19	3	21	1

**Fonte: Livro de Matrícula da Escola Filadélfia**

Como se pode constatar, havia na turma predominância do sexo masculino e de alunos na faixa etária de sete a oito anos. Isto demonstra início da escolaridade na idade prevista por lei, embora 13,6% dos alunos apresentem defasagem idade/série. Após o primeiro mês de atividade de pesquisa, um aluno foi transferido da escola e o grupo passou a ter um total de vinte e um alunos. A frequência média em sala foi de dezenove alunos.

Quanto a procedência familiar destes alunos, constatou-se que 80% das mães eram donas de casa, enquanto 20% exerciam atividades profissionais fora de casa (professora, vendedora, doméstica, agente de saúde, costureira e auxiliar de serviços gerais). Quanto aos pais, a incidência maior de atividade profissional era na área de comércio, 15% de vendedores, seguindo-se 10% de pedreiros, 10% de mecânicos, 10% de motoristas, 45% de outras profissões. 10% das famílias não possuíam a figura masculina do pai ou responsável.

Em conversa com os alunos, 57% dos respondentes apontaram a mãe como alguém que gostava de ler, 14% referiram-se ao pai, 14% a irmãos e 14% a outros membros da família. Quanto ao material de leitura mais utilizado em suas casas, 43% referiram-se a materiais didáticos, 28% à Bíblia, 14% a “revista de tricô”, 14% a “receita de remédio” e 14% a qualquer material escrito.

A situação descrita nos parágrafos acima com relação à atividade profissional desempenhada pelos familiares destes alunos e a modelos de leitores e materiais de leitura existentes em suas casas, aponta para uma população de baixa renda para a qual é real a carência de recursos de leitura. Isto revela que, implicitamente, fica delegada à escola a responsabilidade de acesso a materiais para o ensino da leitura e formação do comportamento leitor.

Quanto à professora da classe, a sua formação se deu no curso de Magistério – nível Médio e também possuía experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Era uma professora jovem, com trinta anos de idade, e estava na escola há, apenas, três meses, quando o trabalho de investigação foi iniciado. Apesar do pouco tempo com o grupo, relatou sentir-se gratificada em trabalhar com a primeira série.

## 2.4 O primeiro ato: o contexto existente

A avaliação do trabalho com a leitura, realizada pela professora da primeira série, revelou que as atividades de leitura ocupavam um espaço de *rotina* na sala de aula, ou seja, diariamente eram feitas as chamadas “rodinhas” de leitura que tinham o objetivo formal de possibilitar às crianças contato com uma variedade de suportes textuais que iam desde textos imagéticos, a textos jornalísticos, poemas e história em quadrinhos. Apesar deste objetivo ser relevante, o trabalho realizado ficava circunscrito à discussão e compreensão literal do texto e, ao final, classificava-se o texto numa tipologia textual. Esse fato pôde ser observado no relato de aula descrito, pela professora, em seu diário.

Foi distribuído o texto “A Bailarina”. Pedi para que fizessem uma leitura silenciosa e logo após questioneei:  
P – De que fala o texto?  
Cs – Da bailarina.  
P – Vocês já viram uma bailarina antes?  
C1 – Já, na televisão.  
Fizemos a leitura do texto e logo após continuei a questioná-los:  
P – Como era ela?  
C1 – Era muito bonita.  
C2 – Pequeninha.  
C1 – Ela sabia dançar na ponta do pé.  
C3 – Era uma menina.  
Depois concluímos e voltamos para nossos lugares.  
(Fragmento do Diário do Professor de agosto de 2000)

Percebe-se nesse fragmento que a professora, apesar de iniciar uma exploração dos conhecimentos do grupo, não levou essa proposta adiante, parecendo não ter clareza (e nem deixava claro para as crianças) do que pretendia com aquele tipo de trabalho. A exploração do texto era feita de forma mecânica, enfocando apenas a compreensão literal do mesmo.

Isto, muitas vezes, era gerado por problemas envolvendo a seleção dos textos a serem trabalhados, pois, alguns textos selecionados pareciam não despertar o interesse do grupo.

Este processo provocava longos relatos de experiências, a partir de previsões acerca do conteúdo em questão ou de palavras selecionadas dentro do texto, às quais os alunos davam diferentes sentidos e a discussão seguia sem objetivo e vazia de significado.

Isso pode ser visto no fragmento de aula transcrito a seguir. O texto utilizado nesta aula (ANEXO C), de autoria de um determinado fabricante de automóvel, fazia referência aos equipamentos de segurança necessários à proteção das crianças nos veículos, mas, no momento em que a professora sugere a interpretação do texto, as crianças optaram por discutir questões relacionadas ao seu cotidiano e suas experiências no trânsito. Isso deixou a professora confusa e sem conseguir retomar a proposta que ela possuía para exploração do texto, interrompendo abruptamente a atividade.

P – Do que fala o texto?  
C – Segurança no banco.  
P – Aonde?  
C – No banco cheio de dinheiro.  
P – É no banco?  
C – No trânsito.  
P – Segurança no Trânsito. O que vocês sabem sobre isso?  
C – Um dia, ... um carro passou correndo... e quase batia com outro carro.  
(As crianças contam casos de trânsito relacionados ao seu cotidiano)  
C1 – Proó, eu já fui atropelado.  
P – Ó, C1 falou que ele já foi atropelado. Como foi C1?

C – Foi de noite. Um carro vinha bem rápido aí ele bateu na gente.  
C – Ó pró, sabia que o menino estava na bicicleta acelerou e matou uma galinha.  
(Risos)  
P – Ó, agora a gente vai ver aqui a leitura que fala sobre o trânsito certo?  
C – Ó, pró sabia que quando o carro passava, lá em Salvador, ... tinha um botão pra gente apertar pra o carro parar? Isso é pra não ser atropelada...  
(Várias crianças queriam contar algo. Algumas crianças saíam do seu lugar e ficavam na frente da professora para serem escutadas.)  
P – Ó, Segurança no trânsito, vamos acompanhar agora a leitura?

(A pró lê o texto)  
C – Proó, como foi que a senhora disse os nomes dos bancos?  
P – Ah, banco dianteiro e banco traseiro. Quem sabe o que é?  
C – Proó, no banco de trás é mais seguro?  
P – É, as crianças têm que viajar no banco de trás, no banco... traseiro.

(As crianças contam mais casos)

P – Qual é o cuidado que a gente deve ter no trânsito?  
C – Andar devagar.  
C – Olhar os dois lados.  
(Outros relatos de casos)  
C – Ver se vem carro.  
C – Se você não olha os dois lados você pode ser atropelado.

P – Então, tem que olhar os dois lados antes de atravessar, ver o sinal... Qual o sinal que a gente deve passar?

Cs – Vermelho.

C – E quando não tem o sinal? Aí eu atravesso...

P – Tem que olhar a faixa de pedestre.

(As crianças contam mais casos do cotidiano)

C – Próó, na rua tem um bocado de guarda e quando a criança tá na frente ele pára o carro.

P – A criança tem que sentar aonde? No banco traseiro. Agora,... por quê?

C – Porque o carro pode bater, pró.

C – Tem que usar o cinto de segurança.

P – Mesmo atrás ela deve estar com o cinto de segurança. ...Quando vocês estão andando no carrinho do papai, vocês sentam no banco traseiro?

C – Meu pai não tem carro.

P – Vocês conhecem alguma regra de trânsito?

C – Eu sei uma... Os carros têm que parar... como é mesmo? ... toda hora.

P – Não me disseram nenhuma regra de trânsito ainda.

C – Não dirija rápido.

P – Agora, sem derrubar a sala, vamos voltar.

(Fragmento da transcrição da rodinha de leitura em 14.08.00)

É importante ressaltar que o texto, em nenhum momento, fala de segurança no trânsito na perspectiva do pedestre. O tratamento dado a essa temática, pelo autor, é numa perspectiva de medidas a serem tomadas por quem está dentro do veículo. Este fato mostrou a importância de selecionar bem o texto a ser trabalhado e deixar claro os objetivos a serem alcançados com a sua exploração, além da necessidade de considerar e analisar o sentido dado ao texto pelo grupo. Essas medidas favorecem e facilitam o processo de compreensão pelo leitor e o trabalho mais profícuo do professor.

Outra questão observada no processo de diagnóstico do trabalho desenvolvido pela professora diz respeito à forma repetitiva como a atividade de leitura era conduzida, pois se pautava sempre nessa mesma ordem: leitura do texto pelo professor, perguntas elaboradas pelo professor e respostas dadas pelos alunos. Muitos alunos se dispersavam no momento da leitura, enquanto outros sequer participavam da atividade. Isto gerava na professora o sentimento de que só era possível “avaliar” o desempenho leitor de seus alunos, se os ouvisse, individualmente, em situação de leitura. Assim ela desenvolvia essa prática.

P – ... é como se eu sentisse uma necessidade de trazer a criança pra ver a leitura dela. Então... o menino faz a leitura, ou lê um pedacinho, e eu me pergunto assim: Como é que tá a leitura dele? Ele tá lendo correto, tá soletrando? ... Acho que é porque foi trabalhado isso a minha vida toda... Eu sinto uma necessidade de ...ver como é que tá a leitura dele. (Fragmento da transcrição do encontro com a professora em 16.08.00)

Em um dos primeiros encontros com a professora, foi solicitada a ela a avaliação de uma atividade de leitura que havia sido realizada, em sala de aula, no dia anterior. Na análise da avaliação, considerou-se as seguintes potencialidades na atividade desenvolvida pela professora: seleção de texto pertinente com o interesse dos alunos; elaboração de boas perguntas para favorecer a exploração de conhecimentos prévios. Também foram levantadas as seguintes necessidades: 1 Desconhecimento do texto que seria trabalhado com os alunos, pois a professora utilizou textos selecionados por outra colega e pela coordenadora; 2 Apesar de ter pedido que os alunos circulassem palavras desconhecidas, ela não explorou o significado das mesmas, ou seja, não deu utilidade ao que foi solicitado; 3 Falta de clareza de atividades alternativas para exploração textual e de perguntas que poderiam ser feitas para o aluno.

Apesar de todas estas questões a serem consideradas, o que se observou como resultado do pré-teste, aplicado no mês de julho de 2000, foi que, de acordo com as categorias evolutivas no processo de compreensão da leitura, levantadas a partir da sistematização das respostas dos alunos (já relacionadas e explicadas anteriormente neste capítulo), 53% dos alunos apenas decodificavam o texto, não conseguindo fazer comentários sobre o mesmo, 20% apresentavam uma compreensão sincrética, fazendo seleção de algumas palavras para atribuir sentido ao texto, 7% possuíam compreensão literal e 20% já apresentavam compreensão das entrelinhas.

Outro fato constatado, preliminarmente, relaciona-se à postura da professora em reuniões de planejamento com os colegas e nos outros momentos de coordenação pedagógica. O seu relato apontava, nesses momentos, a insegurança que sentia na discussão, com outra

professora de primeira série que trabalhava no turno oposto, acerca do planejamento das aulas. No relato abaixo, esse fato fica evidenciado em sua própria fala:

P – ...Eu tenho observado... que não é só aqui..., é... em toda minha vida, em todo o trabalho. Eu tenho certeza de algo..., mas é como se eu tivesse uma insegurança, um medo de falar... Nós estávamos, na semana passada, discutindo sobre o planejamento, aí ela (*uma professora de segunda série*) falou assim para mim, na presença das colegas: ‘Você sabe...porque você faz umas intervenções boas...’ Aí eu pensei assim: como eu não consegui ver isso ainda? O meu problema tá sendo esse. Então, eu quero mudar. Porque eu tô vendo que, até então, eu tô... lá em baixo... no cantinho..., com medo de sair, com medo de falar. Então eu queria acabar com isso, porque tá me fazendo mal...(Choro)  
(Fragmento da transcrição do Encontro com a professora em 16.08.00)

Este sentimento da professora, refletido no seu planejamento e em sua prática de sala de aula, evidenciava uma necessidade de intervenção que a envolvesse de forma efetiva.

Assim, como procedimento de intervenção na realidade investigada, foram realizados encontros semanais com a professora a fim de dar-lhe suporte teórico, para respaldar o seu trabalho e a reflexão/análise da sua prática docente. Esses encontros eram divididos em três momentos. Inicialmente, garantia-se o estudo de um referencial teórico acerca da leitura para fundamentar o trabalho. Num segundo momento, discutia-se a prática docente através da análise dos dados obtidos em dois instrumentos utilizados na pesquisa: transcrição das aulas gravadas e o diário do professor, no qual eram registradas as atividades de leitura mais importantes em cada aula, as mediações pedagógicas feitas, as dificuldades enfrentadas, o que foi feito para superá-las e o que se mudaria, naquela atividade, para otimizar o rendimento do grupo. Num terceiro momento, eram planejadas atividades significativas de leitura para serem aplicadas na classe. Esses momentos não apenas permitiam um acompanhamento contínuo do trabalho, como possibilitavam ao professor uma reflexão em torno de sua prática e a busca de outras alternativas, para proporcionar e acompanhar a evolução da compreensão da leitura dos alunos.

## CAPÍTULO 3

### COMPREENSÃO DA LEITURA COM ÊNFASE NA MEDIAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA

*Quando leio um livro e encontro algo que tem uma significação para mim, ele se torna parte de mim.*

*Somerset Maughan*

#### **3.1 A Construção da Estratégia: um processo**

A sistematização de uma estratégia didática, baseada na mediação pedagógica para favorecer a compreensão da leitura, constituiu-se no cerne deste trabalho de investigação. O processo de sua construção deu-se de forma dialética, ou seja, a atuação sobre a realidade possibilitou o seu conhecimento, a elaboração de ações para modificá-la, a (des)construção e (re)leitura de atividades já desenvolvidas pelo professor em sua prática. Na medida em que a intervenção na realidade estudada estava sendo feita, a proposta foi sendo delineada, aplicada e avaliada, considerando-se o referencial teórico sócio-histórico-cultural, que aponta o ensino como promotor do desenvolvimento e a influência das relações entre indivíduos humanos na construção dos processos mentais superiores; e os estudos interacionistas acerca da compreensão da leitura.

Essa opção metodológica de construir e aplicar a proposta no processo da investigação, possibilitou a articulação entre a prática de pesquisa e a prática docente. Assim, apesar dos resultados obtidos no pré-teste, os procedimentos de intervenção não foram, em sua totalidade, construídos *a priori*, pois professora e mestrandas planejavam juntas as atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos, pautadas nos princípios teórico-metodológicos assumidos neste trabalho.

Os procedimentos didáticos constituíram-se, então, em procedimentos de investigação e as situações de aprendizagem da compreensão leitora, em espaços ricos de interlocução, mediação e levantamento de indicadores que retro-alimentaram os momentos nos quais, junto com a professora, eram feitas as reflexões e análises da proposta aplicada.

Nesses momentos, as discussões, acerca da mediação pedagógica realizada e das estratégias de leitura utilizadas pelas crianças, possibilitavam o planejamento das etapas seguintes, favorecendo o redimensionar constante do processo.

Esse persistente *ir-e-vir* favoreceu a percepção e superação de problemas que emergiram durante o percurso, além de produzir modificações na prática da mestrande e da professora, envolvidas no trabalho, como também, principalmente nas estratégias de leitura utilizadas pelos alunos.

É importante esclarecer que a sistematização desta estratégia didática deveu-se ao entendimento de que é importante que os professores, que lidam com crianças em processo de aquisição do código escrito, tenham clareza da relevância de suas intervenções no processo de construção do conhecimento dessas crianças.

A identificação dos processos utilizados pelos alunos, na busca da compreensão da leitura, tem um imenso valor para professores de crianças em processo de aprendizagem da lecto-escrita, pois pode contribuir para que possam intervir significativamente, favorecendo esta compreensão.

A execução da presente proposta de estratégia didática possibilitou o esclarecimento de como o professor pode atuar, enquanto mediador, com vistas a favorecer a compreensão da leitura por alunos da primeira série do Ensino Fundamental.

### **3.2 A Operacionalização da Estratégia: sua estrutura e funcionamento**

A operacionalização desta Estratégia Didática para a Compreensão da Leitura - EDICOL<sup>15</sup>, sistematizada e desenvolvida nesta investigação, pressupôs algumas etapas imprescindíveis para o alcance dos resultados esperados: 1 Preparação do professor; 2 Diagnóstico do grupo; 3 Desenvolvimento da mediação na classe; 4 Controle da estratégia. Essas etapas serão detalhadas nos parágrafos que se seguem.

### 1ª etapa: Preparação do professor

O processo de formação de um profissional não acontece em um momento estanque. Ele tem origem na formação inicial, ou seja, no curso técnico e/ou de graduação, que fornece os elementos necessários para que haja uma preparação deste profissional. Mas, além desse momento inicial, é imprescindível que este processo não seja interrompido, ou seja, que se prolongue através de estudos de formação continuada. Esses estudos têm como objetivo fornecer elementos para que o profissional, em serviço, tenha a oportunidade de dar continuidade à sua formação profissional.

Se isto é importante em outros âmbitos profissionais, também o é no âmbito da formação do professor. A necessidade de qualificar, cada vez mais, a educação escolar e a clareza de que o investimento na formação do professor é um dos fatores essenciais para se garantir essa qualidade do ensino, têm estimulado as discussões e a elaboração de propostas de formação continuada do professor.

Diante dessa compreensão, na aplicação dessa estratégia foi implementada uma etapa para formação continuada da professora, que atuava na classe onde o trabalho estava sendo desenvolvido. Assim, eram realizados com ela encontros semanais que abrangiam três momentos:

- 1 Estudo de um referencial teórico que subsidiasse a prática pedagógica e a sua análise;
- 2 Análise da mediação pedagógica nos momentos de atividades com leitura, a partir das anotações feitas no *Diário do professor* (ANEXO B) e das transcrições de aulas feitas pela mestrandia;
- 3 Planejamento de atividades de leitura a serem desenvolvidas com o grupo.

Vale ressaltar que a coordenadora e dois outros professores da escola envolveram-se neste processo de estudos teóricos para formação continuada. Esse envolvimento veio a partir dos relatos da professora da primeira série, nos momentos de planejamento, acerca do que estava sendo discutido. Percebe-se, então, que o trabalho que estava sendo desenvolvido repercutiu na escola a ponto da coordenação solicitar a presença da mestrandia no momento de Semana Pedagógica, realizada no início do ano letivo de 2001, com vistas à socialização dos

---

<sup>15</sup> A proposta da estratégia como tal encontra-se no Anexo D.

resultados da pesquisa e orientação de como o professor deve fazer para mediar o processo de leitura do seu aluno.

No estudo do referencial teórico foram discutidos os seguintes temas: 1 O diário do professor como elemento de reflexão da prática docente; 2 A leitura na perspectiva interacionista; 3 O significado da *mediação* na teoria vigostkiana; 4 Mediação pedagógica para compreensão da leitura; 5 Estratégias de leitura. Para estudo desses temas, a mestranda entregava, antecipadamente, textos de fundamentação a fim de que fosse realizada leitura prévia dos mesmos, pela professora, para posterior discussão e reflexão.

Estes estudos teóricos davam oportunidade para que várias questões do cotidiano da sala de aula emergissem na discussão com a professora e fossem avaliadas e, em alguns casos, redirecionadas.

M – Essa discussão<sup>16</sup> dá margem pra gente repensar até a própria avaliação. Por que que a gente avalia o grupo?

(Silêncio)

M – Para que a gente avalia? Por que o aluno precisa de uma nota no final da unidade? Será que é pra isso que a gente avalia, pra dar nota?

P – Pra ver mesmo o conhecimento do aluno, se ele chegou...

M – Se ele chegou?... E se ele não chegou? Pra que a gente avalia?

R<sup>17</sup> – Para rever a prática.

M – Exatamente, para repensar a prática. A avaliação precisa ser feita diariamente pra que eu possa planejar... Por exemplo, se estou fazendo avaliação essa semana, essa avaliação tem que ser considerada no meu planejamento da próxima semana (...), pois tenho que planejar (...) para atender às necessidades do meu grupo. O diário do professor tem também a função de dizer: senti essa dificuldade no grupo, preciso incluir isso no meu planejamento.

(Fragmento da transcrição de encontro com a professora em 13.09.00)

No desenvolvimento desta estratégia didática, para garantir a efetivação de uma formação continuada frutífera, considerou-se que, além da realização de estudos teóricos com o objetivo de fundamentar a ação docente, fosse desenvolvida também a análise da prática do professor. Isto aconteceu como parte do processo de acompanhamento da prática pedagógica.

---

<sup>16</sup> Discussão acerca do texto “O diário do professor: um recurso para a reflexão sobre a prática docente”(APÊNDICE A)

<sup>17</sup> Professora da segunda série que participou do encontro neste dia.

A proposta de acompanhamento da ação docente teve como propósito subsidiar a *transposição didática*, ou seja, aplicação na prática docente, dos saberes e procedimentos adquiridos nos momentos de estudos teóricos.

Um instrumento que possibilita esse acompanhamento e contribui para o processo de ação-reflexão-ação do professor é o *diário do professor*. A prática de registrar, sistematizar e analisar a experiência profissional favorece uma conscientização da evolução ocorrida durante a ação e das necessidades postas no processo, que precisam ser atendidas. É importante ressaltar que esse instrumento teve sua validade ratificada através da discussão do seu conteúdo, em encontros posteriores, junto com a professora.

Na experiência docente, o registro reflexivo sobre a prática possibilita o desenvolvimento permanente do profissional da educação e, conseqüentemente, a melhoria da sua ação educativa e um melhor resultado na aprendizagem de seus alunos. Isso acontece porque o fazer pedagógico aprofundado e discutido e a caracterização dos problemas significativos, provocam a busca de estratégias e de enfrentamento do próprio modelo didático utilizado. Assim, o *diário do professor* tem a função de ser um instrumento que contribui para a transformação e a construção de uma nova prática pedagógica, conscientemente dirigida e avaliada.

Diante desse entendimento, o *diário do professor* teve lugar de destaque no desenvolvimento desta investigação. Nesses *diários*, após o registro da atividade de leitura desenvolvida no dia, a professora descrevia e analisava os problemas práticos encontrados em sua atividade. Esses dados permitiam a reformulação ou a elaboração de novas ações para se alcançar os objetivos propostos.

...Está havendo uma dificuldade geral em criar títulos. Percebi que algumas crianças pegam uma frase completa e colocam como título.... Preciso trabalhar mais essa atividade. (Fragmento do Diário do Professor do dia 16.08.00)

...No momento que eles estavam socializando, percebi que havia alunos que liam para a turma e não falavam o que tinham compreendido... percebi que a maioria ainda não consegue compreender aquilo que está lendo. (Fragmento do Diário do Professor do dia 02.10.00)

Na construção do *Diário* a professora investigava a sua ação, os fatos ocorridos quando o planejamento foi aplicado, para assim buscar compreender as dificuldades da prática, as inadequações de seu planejamento e as variáveis não levadas em conta previamente.

Foi super legal essa atividade..., porém as poesias é que não foram bem selecionadas. (Fragmento do Diário do Professor do dia 16.10.00)

A partir dessas análises da professora foi possível, nos encontros semanais de estudo, planejar novas atividades, tendo em vista as dificuldades encontradas na prática e as reais necessidades do grupo, sem perder de vista o atendimento à diversidade, na perspectiva de atenção às diferenças individuais.

...Acho também necessário trabalhar mais a respeito da visão geral e exploração das entrelinhas... Porém sinto que já estamos avançando com alguns. (Fragmento do Diário do Professor do dia 18.08.00)

Percebi que C.... não conseguiu ordenar as idéias. Vejo a necessidade de estar mais próxima de C.... (Fragmento do Diário do Professor do dia 30.10.00)

Em seus registros no *Diário*, a professora também tinha oportunidade de descrever acontecimentos significativos da dinâmica psicossocial da classe, assim como os processos de negociação com o grupo para estabelecer normas reguladoras da convivência escolar.

O ambiente do grupo tem melhorado muito, principalmente quando comecei a trabalhar os bons modos: o saber ouvir o coleguinha, saber esperar a hora de falar. Embora há momentos que é difícil controlar, pois todos querem falar ao mesmo tempo. Creio que, com a continuação do trabalho e criando esse valor no aluno,... chegaremos lá. (Fragmento do Diário de Aula do dia 18.08.00)

O próprio *Diário* se converteu, durante o processo, em instrumento de mediação do trabalho do professor, pois ao final de cada análise a mestrandia tinha oportunidade de deixar registrados novos elementos para a reflexão da docente, contribuindo, assim, para o seu crescimento profissional.

Professora,

Foi muito boa a sua avaliação! Creio que estamos encontrando o caminho... Quanto à questão da exploração das entrelinhas, use o trabalho com estratégias de leitura: 1. 'Amarre' as relações com as vivências, permitindo que as crianças elaborem hipóteses sobre o texto; 2. Ao final da leitura, favoreça a confrontação das hipóteses; 3. Explore o sentido literal através de perguntas bem formuladas; 4. Levante questões que permitam a exploração das entrelinhas.

Continue crescendo!

(Anotações da Mestranda no Diário do Professor em 18.08.00)

O trabalho com o *Diário* possibilitou à professora converter-se em *investigadora* de sua própria prática pedagógica, descrevendo também suas observações acerca do crescimento de

seus alunos e de seu próprio crescimento, já que tinha a oportunidade de verificar o êxito ou não do seu ensino em relação à situação inicial de sua turma.

Tenho muito que agradecer a Deus por ter me dado a oportunidade de fazer esse trabalho... foi ótimo! Pude perceber o meu crescimento, não só o meu como também dos meus alunos. O desenvolvimento deles era visível. (Fragmento do Diário do Professor do dia 04.12.00)

## 2ª etapa: Diagnóstico do grupo

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 Mestranda)

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, ele precisa 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 Mestranda)

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.

Diante disso, foi elaborado um teste (ANEXO E), antes de ser iniciado o trabalho de intervenção da mestranda, 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, a fim de despertar o interesse pela leitura e aproveitar os conhecimentos prévios;

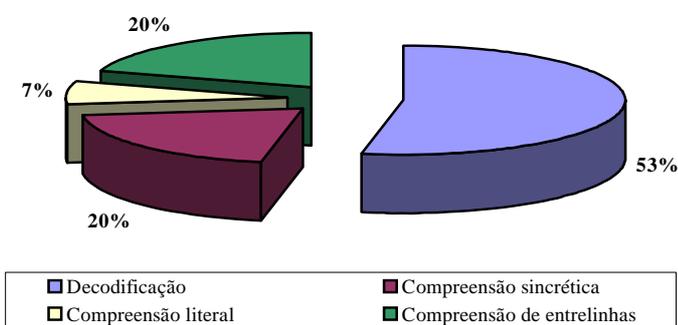
- 2 A tipologia textual – preferência por um texto no qual predominava a trama narrativa, por se considerar que, na faixa etária dos alunos em questão, há um grande interesse na ação que confere aos personagens importância e animação.

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.

Como a atividade possuía um caráter diagnóstico, após a aplicação do pré-teste, em junho de 2000, foi realizada a categorização e tabulação das respostas dos alunos no desempenho da leitura (Gráfico 02), com o objetivo de verificar potencialidades e dificuldades do grupo como um todo e de cada aluno em particular. Os estágios, levantados a partir das respostas dos alunos, foram os mesmos já explicitados no Capítulo II: 1 Decodificação; 2 Compreensão Síncrética; 3 Compreensão Literal; 4 Compreensão de Entrelinhas. Essa tabulação possibilitou um olhar mais direcionado às necessidades dos alunos e à elaboração de atividades que viessem atender a essas necessidades.

**GRÁFICO 2 - RESULTADOS DO PRÉ-TESTE**



**Fonte: Pesquisa da Mestranda**

Assim, após realizar a tabulação, foram discutidos os resultados do pré-teste com a professora, a fim de que fossem traçadas as estratégias de intervenção, para favorecer o avanço dos alunos no processo de compreensão leitora.

P - Eu estava comentando que estou impressionada... Há seis meses trabalho com a turma... e em apenas umas horas você consegue retratar cada um... Como você consegue isto?

(Fragmento da transcrição do Encontro com a professora em 12.07.00)

Diante dessa fala da professora, algo ficou notório: a falta de um diagnóstico do grupo estava levando-a a desenvolver um trabalho com leitura sem objetivos claros e sem intervenções definidas e precisas, a partir das necessidades dos alunos. Isso resultava num avanço lento, já que eram homogeneizados leituras e leitores. Essa homogeneização, além de impedir um trabalho mediador de atendimento à diversidade, não acelerava o desenvolvimento do gosto pela leitura, já que não atendia às expectativas dos alunos.

É importante ter clareza de que só há sentido a realização de um diagnóstico quando se traçam ações posteriores para acompanhamento dos alunos. Por isso, essa etapa está intrinsecamente vinculada com a etapa que se segue.

### 3ª etapa: Desenvolvimento da mediação na classe

O termo mediação é utilizado por Vygotsky, em seus estudos sobre as formas superiores do comportamento humano, com a idéia de que, através dela, o indivíduo produz e modifica ativamente o seu comportamento. Com uma visão essencialmente social do homem, Vygotsky aponta a relação com o outro, por intermédio da linguagem, como essencial para a constituição e desenvolvimento do ser humano. Essa experiência social, assentada sobre as bases da apropriação da cultura humana, contribui para a formação dos processos psíquicos humanos que aparecem inicialmente num plano social, como categoria interpsicológica, e depois no interior da criança, como categoria intrapsicológica.

Nesse sentido, Vygotsky considera que o ensino não pode ser definido apenas a partir daquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, mas que a interação com um adulto ou companheiro mais experiente pode fazê-la avançar.

Baseado neste princípio foram traçadas, pela mestrandia e professora, diferentes estratégias de intervenção, a fim de contribuir para um maior rendimento dos alunos:

- 1 O grupo foi dividido em duplas cuidadosamente distribuídas, ou seja, agrupamento de alunos que apresentavam desempenho de leitura mais próximo um do outro, a fim de favorecer também a mediação do colega um pouco mais experiente, e não apenas do professor. Essas duplas não eram fixas, pois ao término das atividades era analisado, pela professora juntamente com a mestrandia, o desempenho de cada aluno em particular pontuando avanços, dificuldades e a sua interação com o colega da dupla.

M - Você viu que A. trabalhou sozinho? A dupla não funcionou. Eu fiquei preocupada com isso.

P - Por que essa dificuldade nessa dupla? Será que é por que A. apresenta mais desenvolvimento do que L.?

M - O problema é que A. acaba assumindo sozinho as tarefas...

P - E se colocar L. com um companheiro de mesmo nível dele. Isso resolveria?

M - Nesse caso penso que não. L. teria que ficar com um companheiro que tivesse um pouquinho mais de dificuldade que ele... Então, ele vai se responsabilizar pelo avanço do companheiro. Outra dupla interessante seria Ma. e F.

P - Ma. e F.?

M - Sim. Por que a dificuldade de F é a compreensão e a de Ma. é a decodificação. Então eles dois vão se mediar...

P - É, um tem o que o outro não tem.

M - ...Uma coisa que eu vi: C.P. tem dificuldade de se concentrar... Ela desiste facilmente. Então, tem que estar com alguém que faça com que ela avance, que consiga estimulá-la e não bloqueá-la.

P - E outra coisa que eu tava observando foi E. e G. E. não conseguia elaborar perguntas e G. falava 'escreve isso'... E. não confiava e ficava olhando pra mim. 'E tá certo pró?' Foi incrível porque eu não esperava isso!

M - A dupla está boa porque uma ajuda a outra a crescer. ...Você está vendo como o processo de formação dos grupos de trabalho é importante?... Porque senão você distribui duplas em que um não media o outro.

(Fragmento da transcrição do encontro com a professora em 14.11.00)

- 2 Esta opção por trabalhar a leitura em duplas não dispersou o grupo como um todo, pois ao final de cada atividade de leitura tinha-se o cuidado de que, na "rodinha", fosse socializado e analisado o trabalho desenvolvido por cada dupla. Esses momentos eram extremamente enriquecedores, pois as duplas se mediavam entre si, questionavam conclusões, apontavam soluções. Por exemplo, na aula descrita a seguir, os alunos haviam recebido um único texto (ANEXO F), mas cada dupla havia recebido duas questões diferentes para responder. Essas questões foram elaboradas a partir dos mesmos princípios do pré-teste, explorando aspectos como: percepção panorâmica do texto, significado literal, relação com as vivências, entrelinhas. A

distribuição das questões nas duplas foi feita de forma a favorecer a mediação na *ZDP*, ou seja, distribuiu-se as questões que representassem um certo grau de dificuldade, a fim de favorecer o avanço do aluno. Após o trabalho em duplas, seguiu-se a discussão relatada abaixo:

(Na rodinha para socializar o resultado do trabalho das duplas)

P – Cada dupla recebeu perguntas diferentes. Certo? Agora vamos ler a história?  
...Depois cada grupo vai responder as perguntas. Tá certo?

(Leitura do texto)

P – Agora vamos começar com essa dupla. Qual foi sua primeira pergunta? Todo mundo vai prestar atenção na pergunta e na resposta.

C – Quais os bichos que apareciam na frente de Tungo-Tungo e ele devorava?

C – Papão, sapo, tatu, jacaré, formiga e onça.

P – Presta atenção pra ver se está certo. São esses os bichos?

C – Foi.

C – Papão era Tungo-Tungo.

P – Quem era o papão?

C – Era Tungo-Tungo.

M – E você acha que o papão deve ficar ou sair?

C – Sair.

M – Vocês concordam com ele?

Cs – Concordamos.

M – Por que concordam?

C – Porque o papão é Tungo-Tungo.

M – E aí?

C – E aí tem que *ser saído* porque Tungo-Tungo não pode comer ele mesmo.

M – Ah...

C – E como tá dizendo aqui do papão?

M – Então vamos ler a parte do papão?

Além da mediação feita por outra dupla, a mestranda já devidamente familiarizada com os alunos também realiza mediação, no sentido de devolver para o grupo um novo elemento, trazido por uma das crianças, a fim de que o grupo construa sentido acerca do que foi lido no texto. Essas interações favorecem a busca de compreensão e a construção do significado na leitura.

P – Acompanha aí B., para ver onde você viu isso...

C – Aonde pró?

C – Aqui ó... (lê o trecho) “Era um verdadeiro bicho papão.”

M – Quem era um verdadeiro bicho papão?

Cs – Tungo-Tungo.

C – Porque ele comia todos os bichos que via na frente.

M – Então, como é a pergunta?

C – (Lendo a pergunta) Quais os bichos que apareciam na frente de Tungo-Tungo e ele devorava?

C – O jacaré, o tatu, a formiga e a onça.

M – E o bicho papão apareceu na frente dele?

Cs – Não.

C – Porque era ele mesmo.

M – E aí, o que vamos fazer com o bicho papão?

C – Tira, tira, tira...

(Fragmento da transcrição da rodinha de leitura em 27.10.00)

Os momentos transcritos acima demonstram 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 As atividades de leitura passaram a ser diferenciadas, em alguns aspectos, buscando o investimento maior nas potencialidades de cada aluno. Assim, os textos e as questões levantadas pela professora, buscavam mediar cada dupla em sua necessidade.

Uma das atividades propostas para o grupo foi a elaboração de perguntas, pelas duplas, a partir de um texto (ANEXO G). 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)

(A professora entregou o texto para as duplas e pediu para que os alunos elaborassem duas perguntas. Enquanto a professora fazia mediação de algumas duplas, a mestrandia trabalhou com outras. No grupo, C1 e C2 lêem o texto...)

M – Que pergunta vocês vão fazer?

(Silêncio. Os dois ficam olhando o texto)

C1 – O raiozinho fugiu do sol e ficou escondido...(lendo).

M – O que aconteceu com o raiozinho?

(Silêncio. Os dois ficam olhando o texto)

M – O que aconteceu C2? Vamos pensar junto com C1...

C2 – Fugiu do sol.

M – E ele foi pra onde?

(Silêncio. Os dois ficam olhando o texto)

M – Pra onde ele foi C1?

C2 – Pra floresta.

M – E depois, o que aconteceu com ele na floresta?

C1 – (Lendo o texto) As formigas carregavam alimento.

M – As formigas carregavam alimento pra onde?

C1 – Pra floresta.

M – E o que aconteceu com o raiozinho de sol na floresta?

(Silêncio. Os dois ficam olhando o texto)

C1 – (Lendo o texto) Havia atrapalhado a vida na floresta.

M – Quem foi que atrapalhou a vida na floresta?

C1 – O formigueiro.

M – O formigueiro? Por quê?

(Silêncio)

M – Aí, está dizendo, por quê?  
C1 – (Responde afirmativamente com a cabeça)

Pelo trecho transcrito acima, percebe-se a dificuldade da dupla na compreensão do texto. C1 não consegue abstrair do texto o seu entendimento, por isso, usa o recurso de fazer leitura de uma parte qualquer do texto para responder as perguntas. Assim, a mediação deveria favorecer, em primeiro lugar, a compreensão.

M – A pró pediu que vocês fizessem perguntas sobre o texto. Quais as perguntas que vocês vão fazer?  
(Silêncio)  
M – Que tipo de pergunta vocês gostariam de fazer sobre o texto?  
(Silêncio. Os dois ficam olhando o texto)  
C1 – ‘O raiozinho parecia.’ (Retira esse trecho de uma frase do texto)  
M – O raiozinho parecia? O que você vai perguntar?  
(Silêncio. Os dois ficam olhando o texto)  
M – Você sabe como é que se faz pergunta sobre o texto?  
C1 – (Responde afirmativamente com a cabeça)

Essa dificuldade em elaborar perguntas indica a falta de algo que é anterior à própria leitura, ou seja, o levantamento de expectativas sobre o texto: Sobre o que esse texto vai falar? O que acontecerá com o raiozinho de sol? Vê-se que, no trecho transcrito acima, apesar da mestrandia procurar certificar-se se a criança sabia o que lhe estava sendo solicitado, faltou um nível de ajuda que apontasse como elaborar uma pergunta.

C1 – O raiozinho.  
M – ...O que você vai perguntar do raiozinho? O que você queria saber sobre o texto?

Aqui se encontra um primeiro nível de ajuda que fornece elementos de como elaborar uma pergunta: o que você gostaria de saber sobre o texto?

(Silêncio. Os dois ficam olhando o texto)  
C2 – (Lê um trecho do texto) “O raiozinho viu que sua curiosidade havia atrapalhado a vida na floresta, não deixando os bichinhos descansarem. Arrependido, voltou para o seu pai sol.”  
M – Certo. E por que isso aconteceu? Que pergunta vocês vão fazer?  
(Silêncio. Os dois ficam olhando o texto, as outras duplas já terminavam a atividade)  
M – A pró pediu para que vocês fizessem perguntas sobre o texto. O que vocês vão perguntar?  
C1 – Na noite o raiozinho parecia.  
M – Sim, mas você está lendo uma parte do texto. A pró quer que você faça perguntas. Que pergunta você vai fazer?  
(Silêncio. Os dois ficam olhando o texto)  
M – Olhem só. (Li uma parte do texto) “um raiozinho fugiu do sol e ficou escondido. Ele queria ver o que acontecia na floresta quando acabava o dia.” Que pergunta a gente pode fazer sobre essa parte que a gente leu agora?

Aqui acontece outro nível de ajuda na mediação pedagógica: a mestranda decide ler uma parte pequena do texto, para facilitar a elaboração de uma questão pelos alunos.

C2 – O raiozinho gostava de quê?  
M – E o texto está falando do que ele gostava?  
C2 – Fugir do sol.  
M – Ah! Está dizendo que ele fugiu do sol. Então que pergunta a gente pode fazer?  
(Silêncio. Os dois ficam olhando o texto)  
C2 – Ele queria ver o quê?  
M – Ah! Ele quem?  
C2 – O raiozinho.  
M – Ah! Então, vamos fazer a pergunta? Qual vai ser a pergunta? O raiozinho...  
C2 – ...ele queria ver o quê?  
M – Muito bem!  
(Os dois copiam a pergunta. Enquanto isso, as demais duplas são desafiadas a responder a pergunta que fizeram.)  
M – Você colocou assim: ‘O raiozinho queria ver o quê’. Mas quando a gente faz uma pergunta, a gente coloca o que no fim pra dizer que é pergunta? Uma...  
C2 – interrogação.  
M – Então coloca aí. Como é a interrogação?  
(Eles escrevem)

Aqui se encontram dois níveis de ajuda voltados para a própria estruturação da pergunta: substituição do pronome pelo nome, para garantir uma melhor compreensão por quem irá responder e uso de pontuação adequada.

M – Aí!... E qual a resposta dessa pergunta que vocês fizeram? O que ele queria ver?  
C1 – Ele queria ver o que acontecia na floresta quando acabava o dia.  
M – Muito bem C1!  
(Eles copiam a resposta)

Percebe-se aí que a dificuldade de C1 está na elaboração de questões, isso porque, para se elaborar questões sobre um texto, é necessário que o leitor se coloque como ativo na interação com o texto. No entanto, C1 já começa demonstrar sinais de interlocução com a história, pois consegue responder a pergunta.

M – Agora vocês vão fazer outra pergunta. Qual vai ser a outra pergunta?  
C1 – (Lê novamente um trecho do texto) ‘Dentro da noite o raiozinho parecia um sol. Por isso os passarinhos.’  
M – Olhe, a pró não quer que você copie o texto. A pró quer que você faça uma pergunta.  
C1 – (Lê novamente outro trecho do texto)  
M – Olhe. Da mesma forma que vocês fizeram a primeira: O raiozinho queria ver o quê? Vocês farão a segunda.  
C2 – As formigas carregavam o quê?  
M – Ah! Muito bem C2. Vamos copiar a pergunta?  
(Copiam)  
M – E qual a resposta?  
C1 – Alimento.  
M – Muito bem C1!  
(Fragmento da transcrição da rodinha de leitura em 13.11.00)

Apesar de toda mediação feita, percebe-se que C2 avançou quanto à atividade solicitada pela professora, mas C1 continua demonstrando sinais de que nesse tipo de atividade ainda precisava de mediação, pois, no momento, estava além de sua *ZDP*. Apesar disso, demonstrou claros avanços na interpretação textual, mesmo não tendo alcançado ainda o nível de compreensão de entrelinhas. Isso demonstra que a mediação funciona quando feita na *ZDP* do sujeito.

4 O planejamento de atividades de leitura foi elaborado com base nos estudos de Solé (1998) e passou a ser elaborado de forma diversificada, ou seja, em dois dias na semana foi mantida uma proposta de leitura do texto, com todo o grupo, com desenvolvimento de atividades que favorecessem 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, contemplando diferentes propósitos na interação leitor/texto, como por exemplo:

4.1 Obter uma informação precisa – A atividade planejada para alcançar esse objetivo previa que cada dupla 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. O exemplo relatado abaixo mostra uma dupla, desenvolvendo uma atividade de leitura com o objetivo de ler para obter uma informação precisa. Eles deveriam buscar no dicionário o significado da palavra *savana* (termo que estavam estudando no Projeto Negros, de Ciências Sociais).

C1 – Savana é com C ou com S?

M – Se for com C como fica?

C1– Cavana.

M – Então, como é?

C2 – É com S.

Percebe-se que a mestranda faz a mediação, devolvendo a questão para o grupo refletir e chegar a uma conclusão.

(As crianças abrem o dicionário na letra S e começam a procurar a palavra Savana)

M – (Apontando a palavra no canto superior do dicionário) Aqui tem SA?

C2 – Tem.

M – E depois do A que letra é essa (apontando)?

C3 – L.

M – E vocês querem L?

C3 – Já sei. Quando essa palavra de cima tiver SAV é porque está perto de savana.

M – Muito bem C3!

(Fragmento da transcrição da rodinha de leitura de 20.10.00)

Nesse momento, a mestranda fornece níveis de ajuda, a fim de favorecer a compreensão de como se realiza a pesquisa de palavras em dicionário. Os níveis de ajuda fornecidos foram: mostrar o recurso da palavra em negrito, no canto superior da folha, e chamar atenção para a ordem das letras da palavra buscada.

4.2 Seguir instruções – para alcançar esse objetivo foi levada para sala de aula a receita da massa de modelar (ANEXO H). Os alunos deveriam, em grupos, ler a receita e fazer a massa de modelar, a partir dos ingredientes que foram fornecidos pela professora.

(Em um grupo)

C – Quem vai ler?

C – Eu leio e você faz tudo.  
 C – Uma colher de sopa de óleo.  
 (Uma criança coloca sem medir)  
 C – Não é assim, é na colher.  
 M – O que está acontecendo com a massa de vocês?  
 C – Os meninos colocaram muito óleo.  
 M – E quanto de óleo era para colocar?  
 C – (Lê a receita) Só uma colher.  
 C – E eles colocaram assim. (Demonstra que despejaram)  
 M – Despejaram sem medir na colher?  
 C – É.  
 M – E vocês não leram a receita?  
 C – Leram.  
 M – Pra que serve a receita?  
 C – Pra ler.  
 M – E vocês leram?  
 C – A gente leu.  
 M – E por que a massa ficou desse jeito?  
 C – Esse daqui que não colocou na colher.  
 M – E agora o que vocês vão fazer?  
 C – Tem que colocar mais farinha.  
 (As crianças acrescentam a farinha)  
 M – E agora? Vocês consertaram?  
 C – Ficou muito dura.  
 M – Vocês não estão seguindo a receita?  
 C – (Retoma a receita) Tem que colocar mais um pouco de óleo e de água.  
 (Fragmento da transcrição da rodinha de leitura de 06.10.00)

Percebe-se no trecho acima, que os níveis de ajuda fornecidos pela mestrandia foram em forma de perguntas e estímulo, no sentido de contribuir para que o grupo percebesse a importância de retomar a leitura da receita para conseguir fazer a massa de modelar. Isso ficou tão claro que, na socialização final, o grupo chegou a seguinte conclusão:

(Na socialização na rodinha)  
 P – Um de cada vez. Vocês podem mostrar a massa de vocês?  
 C – A nossa ficou mole demais porque botou muito óleo.  
 P – Qual foi a outra massa que não deu certo?  
 C – A minha ficou mole.  
 P – Por que ficou mole?  
 C – Por que botou muita água.  
 P – Mas vocês não olharam a receita?  
 C – Eu botei 5 colheres, mas M. botou mais água.  
 P – Então, ia dar certo?  
 Cs – Não.  
 Cs – A minha também não deu certo.  
 P – Por que?  
 C – Porque mandaram botar mais farinha e ficou dura.  
 P – Então vocês seguiram a receita?  
 Cs – Não.  
 (Um grupo mostra uma massa em boa consistência)  
 P – Como vocês conseguiram?  
 C – A gente foi seguindo a receita e aí conseguiu.  
 P – E o que a gente pode observar de tudo isso?

C – Que tem que ir lendo e fazendo.

- 4.3 Obter uma informação de caráter geral;
- 4.4 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 a leitura prazerosa.
- 4.5 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 (ANEXO I), e, depois, apresentar num palco construído na sala.
- 4.6 Verificar o que se compreendeu – foi desenvolvida com a turma uma roda de piada. Cada dupla recebeu uma piada (ANEXO J), leu e depois socializou para os demais colegas.

P – ...Vocês vão receber esse papelzinho, ler juntos, entender e depois vamos abrir a rodinha para discutir. Cada dupla tem o seu. É diferente.

(A pró distribuiu as piadas por dupla)

P – Descobriram o que é isso aí?

C – É uma história.

P – Qual a tipologia textual? Isso aí é o quê?

C – Parlenda.

C – Conversa.

M – Como você descobriu que é conversa?

C – Porque fala.

Observa-se que o desejo da professora em ativar conhecimentos prévios, acerca do texto, foi alcançado através da percepção da criança de uma pontuação diferente que indica diálogo.

(Observando na dupla de C1 e C3)

C1 – (Lê a piada)

M – Sobre o que está falando C1?

C1 – Juquinha.

M – E o que aconteceu com o Juquinha?

C1 – Ele estava distraído.

M – E aí?

(Silêncio. C1 lê novamente o texto em voz alta)

C3 – Ele estava riscando em baixo da cadeira.

M – Em que Juquinha estava mexendo?

C3 – Na caneta.

Percebe-se aqui um nível de ajuda fornecido pela mestranda: chamar atenção da criança para a questão central do texto que favorecerá a sua compreensão. A falta de percepção acerca da questão central do texto demonstra que a estratégia de *previsão* não foi utilizada. “Quando o processo de previsão não se realiza, a leitura é ... ineficaz ... porque não se compreende ... [e] porque não se sabe o que não se compreende.” (Solé, 1998, p. 26)

M – Por que Juquinha estava mexendo na caneta?

C3 – Para quebrar a caneta.

M – E por que ele queria quebrar a caneta?

C3 – Para pegar a tinta da caneta.

M – Foi por isso C1?

(Silêncio)

C1 – Foi.

(M. lê o texto)

Pode-se observar aqui, dois níveis de ajuda na mediação: problematizações acerca da questão central do texto e leitura deste, pela mestranda, para que a dupla verifique sua hipótese inicial acerca do texto. Isso aponta para um fato importante: ainda que o mediador assuma, inicialmente, o controle e regulação da leitura, ele está fornecendo pistas de como o leitor pode fazê-lo, posteriormente, de forma autônoma.

C3 – Já sei o que ele estava fazendo.

M – O que foi?

C3 – Ele estava querendo ver de onde saem as letras.

M – Hum... você concorda C1?

C1 – Concordo.

M – E de onde saem as letras?

C3 – Da caneta.

M – É!? Saem mesmo da caneta?

C3 – Não. Saem da gente fazendo.

M – Como é que saem as letras C1?

C1 – A gente vai, pega a caneta e escreve.

M – Então, ele vai achar de onde saem as letras?

C3 – Não, ele só ia achar a tinta se pocar a caneta.

Observa-se que no processo de mediação, a afetividade é componente fundamental para que os níveis de ajudas fornecidos sejam, de fato, aproveitados pelos alunos. Quando a mestranda questiona com o aluno sua hipótese de onde “saem as letras”, ela procura fazer o questionamento sem, no entanto, rechaçar a fala do discente.

Nos momentos que se seguem, a mediação feita pela mestranda vai sendo concluída de forma a favorecer que a dupla chegue a uma conclusão própria acerca do conteúdo do texto, favorecendo não apenas a interpretação do significado literal, como a extrapolação do sentido textual.

M – Você achou o que dessa história?  
C3 – Achei boa.  
M – E você F.?  
C1 – Achei legal.  
M – Que título a gente podia dar a essa história?  
(Silêncio, pensando...)  
C3 – O menino tentando, tentando encontrar a letrinha da caneta.  
M – OK.  
C3 – Só ‘O menino’ pode pró?  
M – Pode. E que título você daria F.?  
C1 – Juquinha.

A solicitação do título, pela mestrandia, tem um objetivo definido: verificar o grau de compreensão do texto lido, pois, para se formular um título, é necessário utilizar não apenas a capacidade de análise das informações trazidas pelo texto, mas, sobretudo, a capacidade de síntese que está relacionada a uma operação mental que garante a composição das partes em um todo. Percebe-se, pelos títulos dados, que os alunos conseguiram interpretar o sentido literal, apesar de ainda ser mantida a dificuldade de compreensão das entrelinhas.

(Observando na dupla de C4 e C5)  
M – O que vocês entenderam?  
C5 – Sobre a vó, sobre o neto...  
C4 – Eu entendi que a vovó repreende ele.  
M – O que é repreende?  
(Silêncio)  
C5 – É uma coisa que a gente faz de errado. Aí o povo fala: repreende em nome de Jesus.  
M – (riso) Pois é, repreender é o mesmo que reclamar, chamar atenção.

Percebe-se aqui um nível de ajuda, fornecido no sentido de esclarecer vocabulário, pois este se encontra relacionado à garantia da compreensão do texto. Na situação descrita acima, a criança procura evocar um conhecimento prévio do vocábulo em questão, baseado no uso que fazem dele em seu cotidiano. Isso indica suas potencialidades, ou seja, sua capacidade de dar significado ao que lê, empregando, para isto, conhecimento prévio do assunto e da linguagem utilizada pelo autor. Para Smith (1999, p. 88), a estratégia utilizada pelos “leitores proficientes, quando encontram uma palavra desconhecida, é pulá-la ou prevê-la de acordo com o contexto ou por analogia com outras palavras.” Então, pode-se inferir que a mediação pode ajudar o leitor a perceber que, na leitura, as pistas para o significado de uma palavra vêm, geralmente, do contexto.

M – E o que fala na história?  
C4 - Ele meteu uma pedra no primo dele.  
C5 – E ele não chamou a vó. Ele disse ‘porque a senhora não acerta nenhuma’.  
M – Nenhuma o quê?  
C5 – Uma pedra ou um jogo que eles tão jogando.

M – Eu vou ler para vocês ouvirem.  
(M. faz a leitura)

Esse nível de ajuda, de reler o texto para a dupla, objetiva a verificação de hipóteses iniciais levantadas por eles acerca do conteúdo do texto. O uso da estratégia de verificação possibilita a auto-regulação na compreensão do texto. Isto, certamente, favorece a construção da autonomia do leitor.

C5 – É uma pergunta que ela tá dizendo. A avó não acertou uma pergunta.

M – Eles estão falando de pergunta?

(Li novamente)

C5 – É uma pedra que ela ia ‘rumar’ para descontar.

M – E ela queria descontar?

C5 – Queria, eu acho.

M – E que texto é esse?

C4 – É uma poesia pró.

M – É engraçado?

C5 e C4 – É.

M – Por que vocês acharam engraçado?

C5 – (Rindo) Eu achei engraçado porque ela não ia acertar nenhuma.

(Risos)

M – E quando a gente conta uma história engraçada o que é essa história?

(Silêncio)

M – Se eu falo assim: eu vou lhe contar um caso engraçado, eu vou lhe contar o quê?

C4 – Uma palhaçada.

M – Eu falo: eu vou lhe contar uma palhaçada? É assim?

(Silêncio)

M – Como é que a gente chama uma coisa engraçada?

C4 – Piada pró.

M – Muito bem. Vou ler novamente.

(Leitura)

C4– (rindo) A nossa leitura é uma piada!

Seguindo esses objetivos, as atividades eram planejadas obedecendo aos seguintes princípios, elaborados a partir dos estudos de Solé (1998): 1 O aluno deve saber o que irá fazer, conhecendo os objetivos da 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 sua compreensão; 5 As previsões iniciais e os conhecimentos prévios devem ser verificados para finalizar a atividade.

Os princípios acima já 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 favorecerá o professor no seu trabalho com a leitura e o aluno no processo de compreensão do que lê.

Como resultado da aplicação desta estratégia (EDICOL), 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 favorece a ativação de conhecimentos prévios e, conseqüentemente, a compreensão do texto.

2º nível: 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 Síncrética, 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.

Assim, pode-se concluir que a mediação do professor, no processo de aprendizagem do aluno, é, sem dúvida, extremamente importante para favorecer a construção de significados dos conhecimentos trabalhados. 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.

#### 4ª etapa: Controle da estratégia

A importância desta etapa está em se controlar os resultados alcançados na aplicação da estratégia. Nesta investigação, o controle da estratégia didática aplicada foi realizado de forma processual e num momento final.

Considerou-se como controle processual aquele realizado no decorrer da aplicação da proposta. Esse controle era feito, tanto levando-se em conta o avanço do professor enquanto mediador, quanto o avanço dos alunos no desempenho da leitura.

Como indicadores do avanço do professor, foram considerados aqueles que apareceram nos diversos momentos de sua prática docente, conforme os pontuados no Quadro que se segue e que serão comentados, posteriormente, na análise dos resultados.

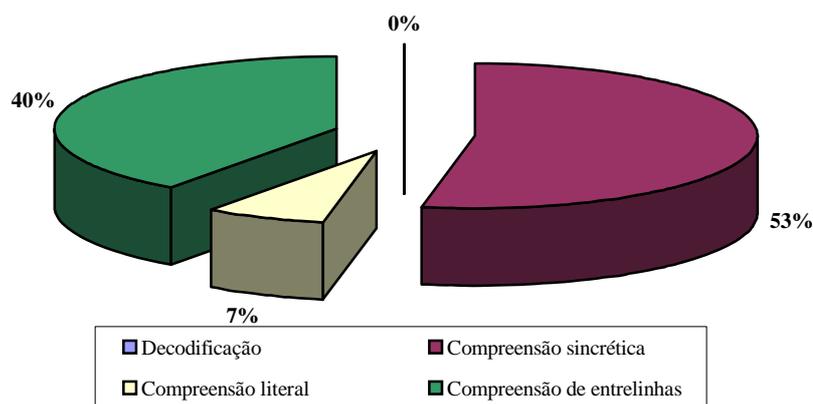
### **QUADRO DE INDICADORES DO CRESCIMENTO DA PROFESSORA**

<b>MOMENTOS DIDÁTICOS</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Planejamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Seleção de textos potencialmente significativos;</li> <li>➤ Organização de atividades significativas de leitura;</li> <li>➤ Conhecimento ampliado da temática do texto;</li> <li>➤ Busca prévia do significado dos vocábulos desconhecidos.</li> </ul>
<b>Aplicação do planejamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Perguntas bem elaboradas;</li> <li>➤ Perguntas que favorecem a compreensão;</li> <li>➤ Formulação de questões a partir das falas dos alunos;</li> <li>➤ Exploração de conhecimentos prévios;</li> <li>➤ Repetição de questões;</li> <li>➤ Reformulação das questões;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fornecimento de pistas;</li> <li>➤ Cuidados para que não haja divagações ou dispersões da temática em discussão;</li> <li>➤ Ensino de estratégias de leitura: previsão, inferência, auto-direção etc.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Socialização das descobertas dos alunos para todo o grupo;</li> <li>➤ Retomada das questões colocadas pelos alunos nos momentos da socialização a fim de que não pare dúvida nas conclusões feitas;</li> <li>➤ Desenvolvimento da mediação, mesmo neste momento, entendendo todos os momentos didáticos como espaços potencialmente significativos para aprendizagem.</li> </ul>

Para verificar o avanço dos alunos, foi aplicado um pós-teste (ANEXO L), ao final do trabalho de intervenção realizado. Esse pós-teste foi elaborado observando-se as mesmas premissas, já descritas anteriormente, utilizadas na elaboração do pré-teste. O Gráfico 3 apresenta o resultado das crianças no pós-teste, considerando-se o desempenho na leitura,<sup>18</sup> a partir das categorias, já discutidas no Capítulo II, que apontam evolução na compreensão da leitura.

**GRÁFICO 3 - RESULTADO DO PÓS-TESTE**



Fonte: Pesquisa da Mestranda

### 3.3 Validação da estratégia

#### 3.3.1 Procedimentos estatísticos

Antes e depois de um trabalho sistematizado de mediação pedagógica, para compreensão da leitura por alunos da primeira série do Ensino Fundamental, foi testada uma amostra aleatória de quinze alunos. A variável observacional era “compreensão da leitura”, e, quanto maiores fossem os escores obtidos nos testes, mais aperfeiçoada seria a compreensão da leitura. Assim, entre o pré-teste e o pós-teste, foi desenvolvido um trabalho empírico no contexto real da sala de aula, entendendo a ação pedagógica mediadora como condição fundamental para o avanço das crianças no processo de compreensão da leitura.

Para validação estatística dos resultados desta investigação, foi utilizado o teste *t de student* do tipo antes-e-depois. Os resultados de duas mensurações, (pré-teste: momento 1 e pós-teste: momento 2), temporalmente distintas da mesma amostra, (Ver TABELA 04), foram comparados calculando-se: a média de cada momento, o desvio padrão da diferença entre os escores colhidos nos momentos 1 e 2 e o erro padrão da diferença. A fim de que se pudesse testar a variável observacional, ou seja, a idéia a ser defendida no nível de significância de 0,05, calculou-se a razão *t*, que nos dá o chamado *t* observado, *t<sub>o</sub>*, que foi comparado com o chamado *t* crítico, *t<sub>c</sub>*, encontrado na tabela C (ANEXO M). Como o *t* observado foi maior que o *t* crítico, foi validada a idéia de que o avanço da compreensão da leitura de alunos da primeira série do Ensino Fundamental é, de fato, favorecido a partir da mediação pedagógica na ZDP desses alunos.

**TABELA 04 - RESULTADO DOS TESTES DE DESEMPENHO DA LEITURA  
COM ALUNOS DE 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ALUNOS	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	D= X1 - X2	D2
	X1	X2		
A	1	4	-3	9
B	4	4	0	0
C	1	2	-1	1
D	1	2	-1	1
E	3	4	-1	1

<sup>18</sup> Categorias no desenvolvimento da leitura: 1 Decodificação; 2 Compreensão Sincrética; 3 Compreensão literal; 4 Compreensão de Entrelinhas.

F	1	2	-1	1
G	1	2	-1	1
H	4	4	0	0
I	4	4	0	0
J	2	4	-2	4
L	1	2	-1	1
M	1	2	-1	1
N	2	2	0	0
O	1	3	-2	4
P	2	2	0	0
	$\Sigma X1=29$	$\Sigma X2=43$		$\Sigma D2=24$

Fonte: Pesquisa da Mestranda

### 3.3.2 Análise dos resultados

Conforme relatado anteriormente, os resultados desta investigação apontam um crescimento conjunto dos atores envolvidos no processo: professora e alunos. A análise desses resultados será feita inicialmente sob a perspectiva da professora, por entendê-la como peça fundamental para proporcionar o avanço do grupo.

#### 3.3.2.1 Resultados com a professora

A partir dos indicadores levantados, conforme QUADRO da página 76, como demonstração do crescimento da professora, observou-se um avanço da mesma na qualidade das mediações realizadas com o objetivo de favorecer a compreensão leitora de seus alunos. Os fragmentos transcritos abaixo apontam o crescimento da professora, favorecendo também avanços por parte dos alunos no processo de envolvimento e participação nas rodinhas de leitura.

P – Às vezes eu penso que eles não tão nem aí pra leitura... outro dia L. ficou o tempo todo pedindo a cola. Já nessa leitura E. começou a descascar a parede... Já J. fala coisa que não tem nada a ver com o texto... O que eu faço?

M – Quem sabe se você tentar estabelecer um contrato social na rodinha... Lance como um desafio: “já vi que vocês conhecem sobre o tema, mas quero ver se vocês sabem responder as perguntas que vou fazer”. Aí você faz a pergunta e quando eles responderem você pode elogiar. Pode ser uma forma para que eles se envolvam...

A - ...meninos contra meninas...quero ver quem responde mais...

M – Pra ver se eles começam a se envolver com aquilo que você está trazendo, que é a exploração do literal e das entrelinhas, porque na relação com as vivências eles estão muito bem.

(Fragmento da transcrição do encontro com a professora em 18.08.00)

No início, a dificuldade da professora em estabelecer regras para a rodinha de leitura, estava dificultando a participação dos alunos mais quietos, levando-os também à dispersão. Mas com o decorrer do trabalho, os estudos e as sugestões provenientes das discussões, começaram a ser incorporados à prática docente.

M – A rodinha essa semana foi 10! ...Você conseguiu estabelecer uma ordem... Você estabeleceu um contrato social com a turma: ouvir quem levantou a mão. As crianças passaram a respeitar essa ordem... Falou gente que nunca tinha falado, pois você conseguiu chamar atenção para que eles se escutassem também. Naquele dia todo mundo estava... querendo participar. E... eles começaram a buscar no texto, o que iam utilizar para contribuir. Isso foi um avanço para o grupo. Porque antes, eles só faziam relações com vivências... Não buscavam nada no texto. Agora, já deram um salto para a compreensão do significado literal. (Fragmento da transcrição do encontro com a professora em 23.08.00)

Percebe-se no fragmento transcrito acima que o crescimento da professora, até mesmo com relação a um maior controle da dinâmica social que se estabelece na rodinha, favoreceu o aumento do envolvimento e interação dos alunos no momento da leitura, o que oportunizou o crescimento do grupo quanto aos comentários acerca do texto em discussão.

Também com relação ao planejamento das aulas pôde ser percebido um avanço. No início das atividades de investigação, foi solicitada ajuda para essa dificuldade da professora, pois a mesma não se sentia segura para interferir no planejamento proposto por outra professora, que trabalhava na mesma série no turno oposto, e isso dificultava a preparação de atividades que atendessem às necessidades daquele grupo específico.

A – Eu senti uma dificuldade no seu planejamento... seria interessante você resgatar, no planejamento, o que a gente está colocando aqui nessas discussões.... Você é

quem, agora, deveria sugerir atividades para o planejamento na área da leitura. ... lembrando das atividades que são sugeridas aqui.  
(Fragmento da transcrição da fala da Coordenadora da Escola no encontro com a professora em 18.08.00)

A partir dos estudos teóricos realizados, das análises das mediações e do *diário do professor*, a docente demonstrou avanços que foram percebidos por seus pares e também pela coordenadora pedagógica. Os elementos que se discutiam, nos encontros semanais, já estavam sendo multiplicados para os demais docentes e, com o passar do tempo, a professora sentia-se mais segura para opinar e planejar conjuntamente com as suas colegas.

M – Me fale um pouco sobre o nosso trabalho. Está lhe ajudando?

P – Bem, ...Eu estou crescendo muito. Porque... a gente estuda aqui uma coisa e depois eu trabalho na sala. Então, tá me ajudando bastante.

M – E com relação aos momentos de coordenação?

P – A gente tem discutido muito, e colocado em prática, questões relacionadas àqueles itens: conhecimento prévio, vivências, entrelinhas... Embora a gente continue sentindo um pouco de dificuldade nas entrelinhas... Mas uma coisa a gente tem feito que é planejar a leitura. Antes eu pensava que bastava planejar a aula de Português, de gramática e ortografia, mas não a leitura em si... Hoje eu tenho essa clareza de que a gente deve preparar esse momento.

(Fragmento da transcrição de encontro com a professora em 20.09.00)

Percebe-se nessa fala da professora que algo havia mudado: os momentos de leitura passaram a ser planejados criteriosamente. Isso se refletiu na seleção do material para ser lido em sala de aula, já que agora havia uma preocupação de selecionar textos significativos e que estivessem relacionados aos objetivos de leitura que estavam sendo trabalhados. Outro elemento apontado nesta fala é que as questões elaboradas pela professora, para exploração da leitura, não ficavam mais restritas apenas à visão panorâmica do texto (autor, personagem, título etc) e nem ao sentido literal, mas havia uma preocupação em extrapolar os conhecimentos prévios, através das relações com as vivências, para buscar e construir significados e sentidos. Isso, certamente, possibilitou um maior avanço do grupo.

Com o decorrer do trabalho, a própria postura da professora em relação aos estudos e aos encontros semanais foi sendo modificada, o que demonstrou crescimento e interesse.

M – ...quando é uma leitura que o grupo não tem todos os elementos para compreender, você pode permitir/sugerir que os alunos façam perguntas sobre a leitura. Ao invés de somente o professor... porque até pelo nível de pergunta que ele vai fazer, você vai poder entender o nível de compreensão que ele já tem.

P – Certo.

M – Então, se ele faz perguntas completamente distantes do texto, você pode ver que ele não compreendeu. Se ele faz perguntas bem pertinentes ao texto, você infere que ele compreendeu. Eles podem ler o texto e elaborar questões..., por dupla ou trio, e trazer pra rodinha.

P – Certo.

OBS. A professora anota essa sugestão. Antes isso não acontecia. Ela vinha para os encontros sem nenhum material para anotação, mas há três encontros esse quadro tem mudado.

(Fragmento da transcrição do encontro com a professora em 13.09.00)

Os estudos realizados pela professora também foram se tornando mais sistematizados. Inicialmente ela apenas lia os textos fornecidos pela mestrandia e não trazia elementos para a discussão, com o decorrer do tempo ela sentiu necessidade de fazer anotações e trazer suas dúvidas, devidamente anotadas, para serem debatidas.

P – Até onde eu li na apostila eu consegui descobrir algumas coisas: 1 Ler deve ser uma atividade voluntária e prazerosa, mas na maioria das vezes ler é um dever, uma obrigação... 2 O professor deve estar motivado. Se ele não tem interesse pela leitura como ele vai passar isso pra criança? 3 A atividade de leitura deve ser significativa pra criança. Se ela não tiver significado nenhum... não despertará interesse nenhum... Não é?

M – Deixa-me fazer uma observação: Isto não significa trabalhar somente com textos que abordem a realidade dos alunos. É, sim, partir da realidade pra depois dar outros elementos que eles não têm.

P – Certo. 4 O professor deve conhecer e levar em conta o conhecimento prévio da

criança em relação ao texto. ...Eu tenho que considerar que eles sempre trazem

alguma coisa. 5 Planejar bem a tarefa de leitura porque a gente liga mais pra planejar

matemática, história... e não a leitura em si. 6 Toda leitura tem um objetivo (obter

informações, seguir instruções, aprender, obter prazer...). Então, eu tenho que ter

clareza desses objetivos para explicar para os alunos os objetivos das atividades de

leitura... (Fragmento da transcrição do encontro com a professora em 20.09.00)

A aplicação do conhecimento construído proporcionou mudanças até na postura de leitora da docente. Ao estudar sobre estratégias de leituras, ela passou a utilizar-se de estratégias para uma melhor compreensão do texto estudado.

P – ...antes de ler eu pensei: ‘o que eu quero saber com relação a isso?’ Eu já fui fazendo a leitura buscando o meu interesse... Assim, ler deixa de ser aquela coisa mecânica... eu achei mais interessante.  
(Trecho da transcrição do encontro com a professora em 20.09.00)

Ao aplicar em sua prática leitora o que estava sendo estudado, a docente passou, também a trabalhar mais claramente com os alunos enfatizando a importância da utilização, por eles, de estratégias de leitura. Esse trabalho provocou nos alunos um grande crescimento, não só nas questões que envolviam os momentos de leitura, mas também na produção de texto.

M – O que você está achando da turma?  
P - ...Eu estou achando que a turma tá desenvolvendo. A gente está fazendo um trabalho super interessante e eu estou vendo avanço na turma. O trabalho de ontem foi super 10! Porque a gente viu o nível de compreensão deles na elaboração de perguntas... Eles conseguiram!... Embora alguns ainda estejam com dificuldade... Mas, de forma geral, os meninos estão avançando.  
M – Agora vamos pensar um pouquinho nos alunos que antes estavam apresentando mais dificuldades... O que você está achando deles?  
P – Eu tô acompanhando de perto... Eu vi... que C. tá precisando que eu chegue junto mesmo. Já A.L., tá avançando... Na elaboração do texto que a gente fez em relação a semana da feira de literatura... ela no início não conseguia, mas eu fui mediando e aí ela terminou e fez direitinho. Já... D. fez um texto muito bom... Eu amei o texto dele. E ele conseguiu sozinho!  
(Trecho da transcrição do encontro com a professora em 14.11.00)

Como se pode ver, é possível destacar o progresso da professora, enquanto mediadora, no processo de compreensão da leitura pelos seus alunos. E, tomando como base os indicadores levantados no QUADRO da página 76, foi possível apontar, pelos trechos das transcrições acima, avanços nos diversos momentos didáticos de sua prática docente:

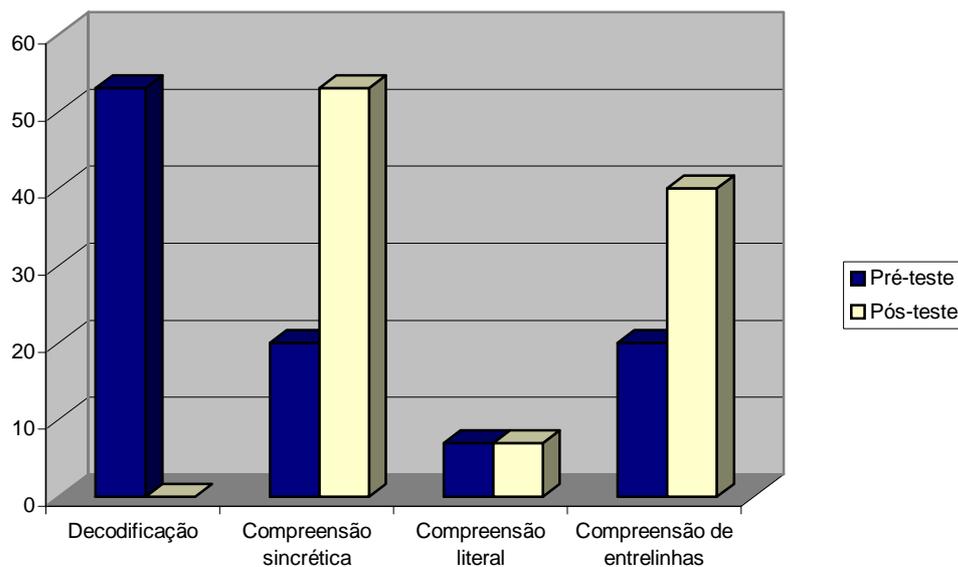
- 1 Planejamento – clareza da necessidade de se planejar as aulas de leitura, com seleção adequada dos textos e organização de atividades significativas.
- 2 Aplicação do planejamento – ação mediadora intencional, com fornecimento de níveis de ajuda para potencializar a aprendizagem dos alunos; trabalho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

### 3.3.2.2 Resultados com os alunos

Considerou-se como avanço dos alunos o crescimento no que diz respeito às categorias sistematizadas no desenvolvimento da compreensão leitora, conforme explicitado no Capítulo II deste trabalho.

Diante disso, 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 abaixo.

**GRÁFICO 4 - DESEMPENHO NA LEITURA**



**Fonte: Pesquisa da Mestranda**

A eliminação da decodificação como forma de desempenho da leitura no pós-teste, assim como o aumento da compreensão de entrelinhas, apontam que o trabalho de mediação com os alunos foi eficaz. Os alunos avançaram na busca de sentido e significado para o texto escrito, alcançando maior qualidade na sua competência leitora.

Analisando o crescimento dos alunos, por categoria, conforme a TABELA 5, é possível observar que:

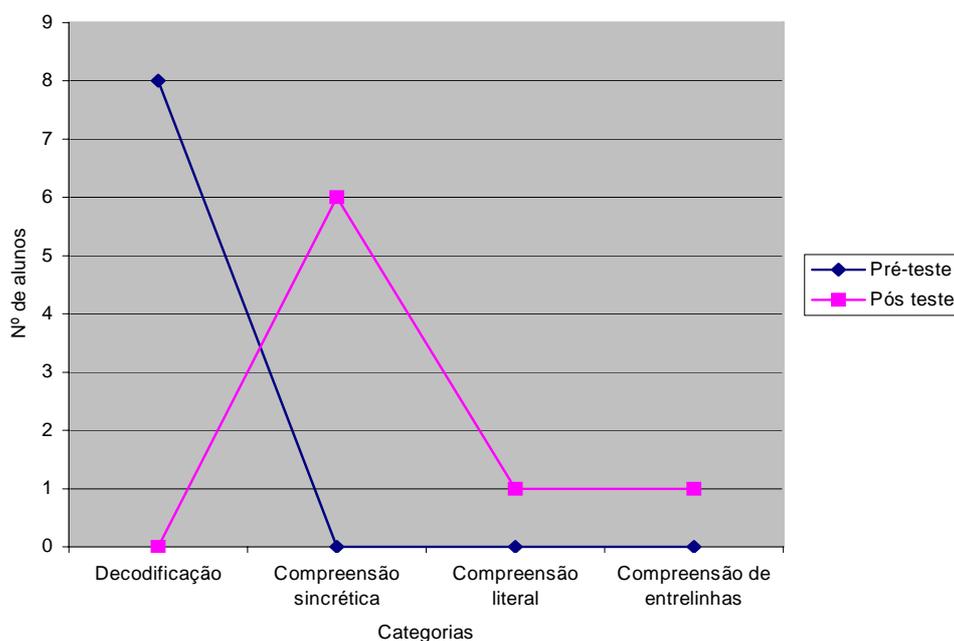
**TABELA 05 - RESULTADO DOS TESTES POR CATEGORIAS**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>PRÉ-TESTE</b>	<b>PÓS-TESTE</b>
Decodificação	8	0
Compreensão Sincrética	3	8
Compreensão Literal	1	1
Compreensão de Entrelinhas	3	6

**Fonte: Pesquisa da Mestranda**

- 1 Do total de alunos que no pré-teste estava apenas decodificando, 75% passou a compreender o texto de forma sincrética; 12,5% passou à compreensão literal e outros 12,5% à compreensão de entrelinhas, conforme gráfico abaixo:

**GRÁFICO 5 - CRESCIMENTO DOS ALUNOS:  
CATEGORIA DECODIFICAÇÃO**

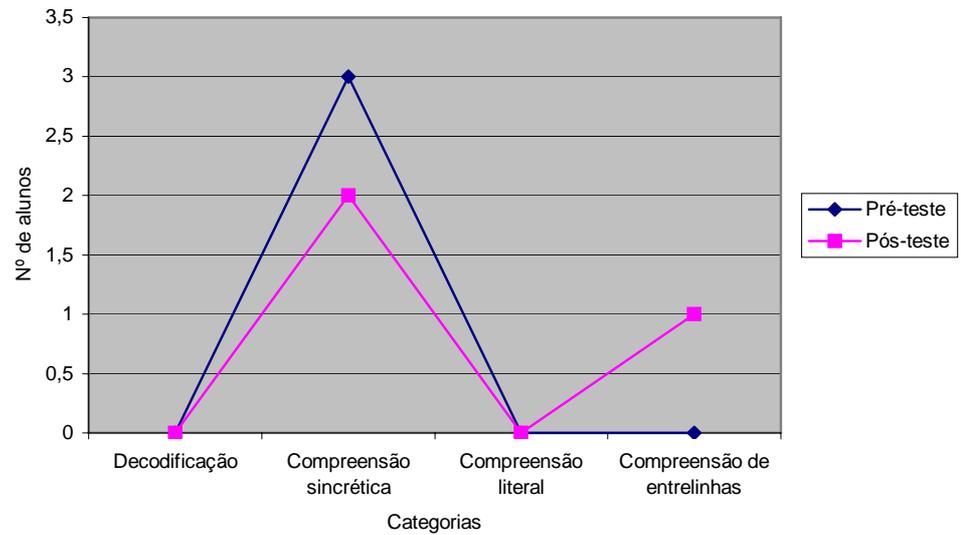


**Fonte: Pesquisa da Mestranda**

- 2 Do total de alunos que apresentava compreensão sincrética do texto, 67% se manteve nessa categoria e 33% chegou, no pós-teste, à compreensão de entrelinhas.

**GRÁFICO 6 - CRESCIMENTO DOS ALUNOS:**

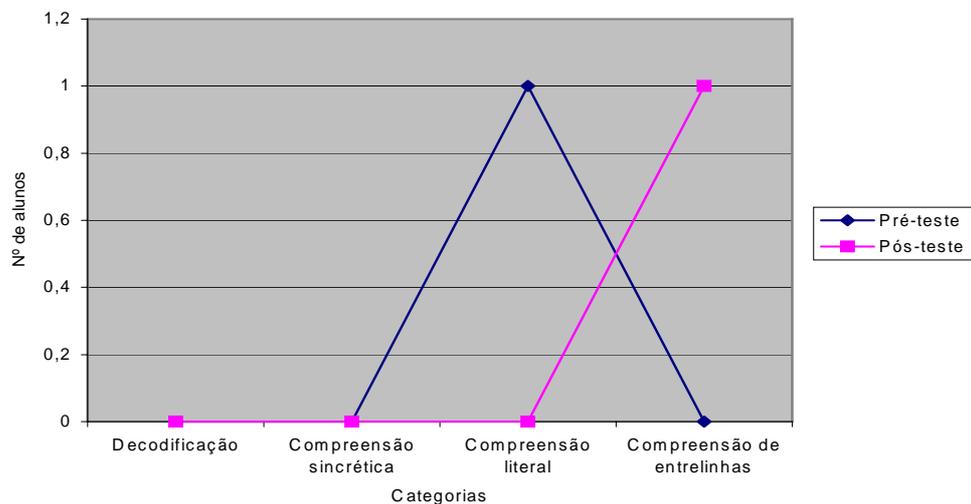
### CATEGORIA COMPREENSÃO SINCRÉTICA



Fonte: Pesquisa da Mestranda

- 3 Do total de alunos que compreendia o texto de forma literal, 100% avançou para a compreensão de entrelinhas.

### GRÁFICO 7 - CRESCIMENTO DOS ALUNOS: CATEGORIA COMPREENSÃO LITERAL



Fonte: Pesquisa da Mestranda

- 4 100% dos alunos, que no pós-teste compreendiam entrelinhas, mantiveram-se ao final do trabalho nesta categoria.

Isso se constitui num genuíno indicador de que se produziu desenvolvimento no grupo, pois houve um trânsito do interpessoal para o intrapessoal, demonstrando que os alunos já eram capazes de fazer sozinhos aquilo que antes faziam com a cooperação da professora, da mestrande ou de outro colega mais experiente. Dessa forma, o que era desenvolvimento potencial passou a ser desenvolvimento real.

Assim sendo, em um nível de confiabilidade de 95%, foi possível validar a estratégia aplicada como forma de favorecer, através da mediação pedagógica, o avanço da compreensão leitora dos alunos da primeira série do Ensino Fundamental.

## CONCLUSÃO

Com o objetivo de investigar o aperfeiçoamento da compreensão da leitura, ao longo de um processo de mediações pedagógicas, no decorrer deste trabalho foram caracterizados o trabalho docente com a leitura em sala de aula da primeira série do Ensino Fundamental e a compreensão leitora desses alunos.

No processo de caracterização do trabalho com a leitura na primeira série verificou-se que para a professora, as aulas de leitura não necessitavam de um planejamento prévio, da mesma forma como eram planejadas as aulas de estudo da gramática e da ortografia. Essa representação da professora com relação as aulas de leitura, determinava um trabalho baseado numa rotina de “rodinhas” e leitura de textos, seguida de elaboração de perguntas pela professora e respostas pelos alunos.

Não negando a total eficácia desse trabalho, mas entendendo-o como limitado se aplicado isoladamente, constatou-se que um trabalho diversificado com leitura envolvendo os objetivos de um leitor ao ler um texto e o uso das estratégias de leitura pelo aluno, propicia uma maior participação e avanço do grupo, quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação de um leitor autônomo e crítico.

No trabalho de caracterização da compreensão leitora dos alunos de primeira série, um processo ficou evidenciado: os alunos partem da decodificação do texto sem buscar entendimento do que lêem e passam por outros momentos, quando a busca de compreensão já é mais presente, embora não assegurando em todos os momentos uma compreensão mais profunda. Dessa forma, buscando compreender o texto, os alunos pesquisados apresentaram características de compreensão sincrética, literal e, num processo mais avançado, compreensão de entrelinhas.

Tendo conhecimento do desenvolvimento dos alunos, quanto à busca de compreensão leitora, foi possível delinear o trabalho de mediação pedagógica sendo, num primeiro momento, necessário contribuir para a formação da professora que, apesar de já desenvolver mediações

em sua prática pedagógica, não o fazia com intencionalidade e, portanto, não potencializava o alcance dos resultados.

Assim, a estratégia didática foi delineada e aplicada, junto com a professora, sendo possível sistematizar os níveis de ajuda utilizados no processo da mediação pedagógica para a compreensão da leitura. Os níveis de ajuda construídos apontam desde a ajuda mais simples no trabalho com a leitura, até a máxima possível. São eles:

1º nível: Conversa inicial sobre a temática geral do texto.

2º nível: Elaboração de previsões acerca do texto a ser lido.

3º nível: Perguntas de ajuda e estímulo.

4º nível: Leitura do texto para o aluno.

O desenvolvimento deste processo de mediação em parceria com a professora possibilitou para ela a construção de um referencial/modelo sobre o fornecimento de ajudas. No entanto, verificou-se que, através da imitação do modelo, a professora pôde reconstruir, individualmente, aquilo que observava na atuação da mestrande, não reproduzindo o fazer mediador, mas ressignificando-o. Isso ratificou o destaque de Vygotsky de que a imitação é a criação de algo novo a partir do que se observa no outro. (OLIVEIRA, 1997, p.63)

A possibilidade de reflexão sobre essa prática de fornecimento de modelos, permite que se ultrapasse os limites de uma visão ingênua acerca do uso de modelos na educação. É certo que não se defende o fornecimento de receitas prontas, pois todo o trabalho desenvolvido precisa estar adequado à realidade da turma e ao atendimento à diversidade, no entanto este trabalho ratificou a necessidade de um referencial que sirva para embasamento da prática docente. Por isso é que se buscou, como resultado desta investigação, a sistematização, ainda que de forma generalizante, da estratégia didática aplicada e dos níveis de ajudas trabalhados.

Diante da aplicação desta estratégia didática, com ênfase na mediação pedagógica na ZDP de alunos da primeira série do Ensino Fundamental, através do presente trabalho de pesquisa, conseguiu-se demonstrar que de fato houve avanço na compreensão leitora desses alunos.

Entretanto, se os resultados desta investigação levam à conclusão acerca da importância fundamental da mediação pedagógica no processo da compreensão da leitura pelos alunos,

igualmente indicam alguns pontos a serem considerados neste processo de mediação pedagógica:

- 1 A mediação deve ser contingente, ou seja, realizada imediatamente subsequente ao evento que se necessite mediar. Por isso, o professor deve estar atento ao que ocorre em sala de aula, às falas e às necessidades dos seus alunos.
- 2 O princípio que deve reger a mediação pedagógica é o de atendimento à diversidade, o respeito à individualidade e otimização do desenvolvimento de cada aluno. Assim, o professor deve ter clareza das potencialidades e necessidades dos seus alunos a fim de poder planejar atividades eficazes de mediação.
- 3 A eficácia da mediação é a sua intervenção na *ZDP* do sujeito, pois se o conhecimento proposto não estiver situado na *ZDP*, ou seja, se não estiver no momento ao alcance do sujeito mediado, não vai haver a esperada aprendizagem. O professor precisa ter clareza de que a capacidade do seu aluno se beneficiar com a ajuda fornecida na mediação vai depender do tipo desta ajuda e do momento do desenvolvimento do sujeito.
- 4 Mesmo no processo de mediação na *ZDP*, o desenvolvimento só irá acontecer se houver uma modificação na estrutura das funções psíquicas do sujeito, ou seja, somente uma reestruturação das funções psíquicas permite ao sujeito uma forma diferente de interação cognitiva com o objeto do conhecimento. Essa conclusão confirma a afirmação vigotskiana de que o ensino na *ZDP* pode produzir dois tipos de aprendizagens: o produto direto como, por exemplo, certos tipos de conhecimentos, habilidades e hábitos; e os resultados indiretos “que implicam em reestruturação das funções e em acesso do sujeito a uma maneira qualitativamente diferente de funcionamento cognitivo” (LABARRERE, 1996. Tradução da Mestranda) Esse último resultado é considerado como genuíno indicador de que se produziu o desenvolvimento.
- 5 O professor mediador tem o seu trabalho enriquecido, quando tem clareza do processo genético da construção do conhecimento, pois as suas intervenções são mais pontuais, desafiadoras e problematizadoras, favorecendo o avanço do sujeito mediado.
- 6 O trabalho em grupos pequenos (duplas ou trios) favorece a mediação, pois o professor pode beneficiar duplamente, a si mesmo e ao grupo: dando assistência a grupos específicos, que necessitem mais de sua ajuda, e favorecendo a mediação/monitoração de outro colega mais experiente. Para isso, a formação dos grupos deve ser feita criteriosamente.

Quanto ao trabalho com a leitura, a conclusão a que se chegou reforça a idéia de que o professor não deve se esquecer de alguns princípios fundamentais:

- 1 A leitura é um processo de interação leitor-texto, no qual este busca construir significado e sentido para o que lê.
- 2 A seleção cuidadosa dos materiais de leitura é importante para a garantia da motivação do leitor. O sentido do texto para o leitor é determinante do sucesso da leitura.
- 3 A evocação dos conhecimentos prévios é base para a compreensão do texto e a cada momento eles podem ser enriquecidos e ampliados, pois são modificados constantemente nas interações do sujeito com o mundo (social e físico).
- 4 O trabalho, a partir das estratégias de leitura, possibilita a compreensão, a busca de significado e sentido para o texto, por isso deve ser utilizado de modo intenso.

No desenvolvimento deste trabalho empírico, diante da vivência desses princípios de mediação e trabalho com a leitura, foi possível observar que se tornou imperativo para a escola, na atualidade, a aplicação de um programa de formação continuada do professor que propicie o seu aprimoramento e atuação competente no processo de ensino da leitura e escrita a fim de minimizar e contribuir para erradicar os altos índices de reprovação e evasão ocorridos na primeira série do Ensino Fundamental, bem como o problema recorrente com a leitura que tem se perpetuado até o Ensino Médio, como revelam os resultados do PISA 2000 e ENEM 2000 e 2001.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Conforme dados analisados na Introdução deste trabalho.

## RECOMENDAÇÕES

- 1 As conclusões deste trabalho de pesquisa apontam para uma necessidade de continuidade e de aprofundamento dos estudos nesta área. Para isso sugere-se a realização de um estudo longitudinal com caráter de pesquisa quase-experimental, utilizando-se grupo controle, e ampliação da amostra (primeira a quarta séries do Ensino Fundamental).
- 2 Os resultados alcançados neste trabalho investigativo devem ser socializados em cursos da UEFS, que trabalham com a formação do professor, em caráter inicial ou continuada.
- 3 A escola onde o trabalho foi desenvolvido deve buscar: 1 Organizar um espaço para implantação da biblioteca escolar; 2 Criar bibliotecas de sala de aula. Com essas ações, a escola estará favorecendo o incentivo à leitura e a ampliação do repertório cultural dos seus alunos, tendo em vista a dificuldade de acesso a materiais de leitura infanto-juvenil fora dos muros escolares.

## 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.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Cortez, 1991.

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.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

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

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.

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.

GERHARDT, Ana Flávia. Leitura, alunos, professores, escola... Quem são os responsáveis pela formação mambembe do estudante brasileiro? **Caros Amigos**, São Paulo, jan/2002.

GOIS, Antônio. Repetência no 1º ano continua em 40%. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 set. 2000. Folha Cotidiano, C1.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Avaliação internacional revela que o atraso escolar é o maior problema educacional no Brasil**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news01-1.htm>>. Acesso em: 25.fev.2002.

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

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura**: texto, leitor e interação social. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>> Acesso em: 21 ago. 2001.

LEON, Irma Nocedo de.; GUERRA, Eddy Abreu. **Metodologia de la investigación Pedagógica y Psicológica**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984. 2 parte.

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

NUNES, Terezinha. BUARQUE, Lair. BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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.

RODRÍGUEZ, Luís. **A la metodología de la investigación científica empírica: con particularizaciones hacia la Psicología de la Educación**. Pinar del Rio - Cuba: MINED – ISP, 1997.

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, nº 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.

WEBESUDANTE. **Exame mostra que os alunos têm dificuldades na leitura compreensiva.** Disponível em <<http://www.webestudante.com.br/enem/enem.cfm?inter=13>>.

Acesso em: 25.fev.2002.

## BIBLIOGRAFIA

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.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Cortez, 1991.

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.

COLL SALVADOR, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

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

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FRANCO, Sérgio Roberto K. **O construtivismo e a educação**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

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.

GERHARDT, Ana Flávia. Leitura, alunos, professores, escola... Quem são os responsáveis pela formação mambembe do estudante brasileiro? **Caros Amigos**, São Paulo, jan/2002.

GOIS, Antônio. Repetência no 1º ano continua em 40%. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 set. 2000. Folha Cotidiano, C1.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Avaliação internacional revela que o atraso escolar é o maior problema educacional no Brasil**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/niticias/outras/news01-1.htm>>. Acesso em: 25.fev.2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

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

LEON, Irma Nocado de.; GUERRA, Eddy Abreu. **Metodologia de la investigación Pedagógica y Psicológica**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984. 2ª parte.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social.** Disponível em: < <http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>> Acesso em: 21.ago.2001.

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

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

MIRANDA, Theresinha G. **A educação do deficiente mental:** construindo um espaço dialógico de elaboração conceitual. 1999. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

NUNES, Terezinha. BUARQUE, Lair. BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura:** teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Therezinha de F. R. **Estatística aplicada à Educação:** descritiva. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1993

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

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula.** 6 ed. Sevilla: Díada Editora, 1998.

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

RODRÍGUEZ, Luís. **A la metodología de la investigación científica empírica: con particularizaciones hacia la Psicología de la Educación.** Pinar del Rio - Cuba: MINED – ISP, 1997.

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, Nº 15.: Cortez Editora, 1990. p. 17-24.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: a vida orientando a palavra – Resenha. **Revista Leitura Teoria & Prática.** Ano 8, Nº 13, Junho/1989. Editora Mercado Aberto. Porto Alegre – RS.

\_\_\_\_\_. **Elementos de pedagogia da leitura.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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.

TERZI, Sílvia B. **A construção da leitura.** 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

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

WALTHER, Letícia Ana. **Enseñanza de la lengua en la EGB: conceptos y procedimientos.** Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de la Plata, 1997.

WEBESUDANTE. **Exame mostra que os alunos têm dificuldades na leitura compreensiva.** Disponível em <<http://www.webestudante.com.br/enem/enem.cfm?inter=13>>. Acesso em: 25.fev.2002.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (ORGS.) **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

## APÊNDICE A

### **O DIÁRIO DO PROFESSOR: um recurso para a reflexão sobre a prática**

Susana Couto Pimentel

Refletir sobre a experiência acumulada faz parte do processo de crescimento humano pois a reflexão nos possibilita avaliar as nossas atitudes, re-pensar as faltas cometidas e planejar novas ações. Desta forma, temos oportunidade de alcançar um desenvolvimento pleno e consciente das nossas possibilidades e limites.

Se consideramos a ação refletida importante para nós enquanto pessoas, muito mais o é para nós enquanto profissionais. A prática de registrar, sistematizar e analisar a experiência profissional favorece uma conscientização da evolução ocorrida durante a ação e das necessidades postas no processo, que precisam ser atendidas.

Na experiência docente, o registro reflexivo sobre a prática possibilita o desenvolvimento permanente do profissional da educação e, conseqüentemente, a melhoria da sua ação educativa e uma melhor resultado na aprendizagem de seus alunos. Isso acontece, pois o fazer pedagógico, aprofundado e discutido, e a caracterização dos problemas significativos provocarão a busca de estratégias e de enfrentamento do próprio modelo didático utilizado. Assim, o *diário* do professor tem a função de ser um instrumento que contribui para a transformação e a construção de uma nova prática conscientemente dirigida e avaliada.

Na construção do *diário* o professor investiga a sua ação, os fatos ocorridos quando o planejamento foi aplicado, para assim buscar compreender as dificuldades da prática, as inadequações de seu planejamento e as variáveis não levadas em conta previamente. Esses dados permitem a reformulação ou a elaboração de novas ações para se alcançar os objetivos propostos.

Em seus registros no *diário*, o professor:

1. Narra sobre as tarefas de ensino: atividades e seqüências, normas e condutas.
2. Descreve acontecimentos significativos da dinâmica psicossocial da classe, comportamento, argumentos, opiniões e grau de participação dos alunos.

3. Descreve 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. Descreve os problemas práticos que encontrou em sua atividade.
5. Analisa esses problemas, levando em consideração suas concepções didáticas.
6. Planeja uma nova intervenção.
7. Aponta seu crescimento profissional e pessoal no processo.

Assim, o professor se converte em investigador de sua própria prática pedagógica, descrevendo também suas observações acerca do crescimento de seus alunos e de seu próprio crescimento, já que tem a oportunidade de verificar o êxito ou não do seu ensino, em relação à situação inicial de sua turma.

Na elaboração do *diário*, o professor deve levar em conta todos os aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: interesse, motivação, nível de acesso da informação, o momento e a forma de apresentação do conteúdo, a organização do espaço, a distribuição do tempo, o tipo de tarefas etc. É importante que o professor tenha clareza de que determinados padrões de comportamento de seus alunos não são resultados exclusivos de sua personalidade, mas, também, das variáveis intervenientes no contexto da sala de aula e da influência de outras pessoas etc.

No trabalho com o *diário*, os problemas que se apresentam na realidade educativa devem funcionar como ponto de partida, como fio condutor no processo, pois através deles o professor pode buscar soluções que o ajudem a melhorar sua prática e a realizar novas construções do saber profissional.

## **BIBLIOGRAFIA**

POLÁN, Rafael e MARTÍN, José. **El diario del profesor: un recurso para la investigación em el aula**. 6ª ed. Sevilla: Díada Editora, 1998.

## **ANEXOS**

**ANEXO A - Guia da Entrevista com a Professora.**

**ANEXO B – Guia do *Diário do Professor*.**

**ANEXO C – Texto: Segurança no Trânsito.**

**ANEXO D – EDICOL - Estratégia Didática para Compreensão da Leitura**

**ANEXO E – Pré-Teste**

**ANEXO F – Texto: Tungo-Tungo**

**ANEXO G – Texto: Raiozinho de Sol**

**ANEXO H – Texto: Receita de Massa de Modelar**

**ANEXO I – Textos: Poesias**

**ANEXO J – Textos: Piadas**

**ANEXO L – Pós-Teste**

**ANEXO M – Tabela C**

**ANEXO N – Definição de Termos**

## ANEXO A

### GUIA DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR

**OBJETIVO:** Elaborar diagnóstico inicial do trabalho docente para desenvolvimento da compreensão da leitura.

1. Seus alunos gostam de ler? Como eles demonstram isto?
2. A que você atribui este sentimento pela leitura?
3. Diga uma palavra que expressa o nível de leitura de sua turma.
4. Como você elabora suas aulas de leitura?
5. Com que tipo de texto costuma trabalhar?
6. Como você seleciona os textos para a leitura de seus alunos?
7. De que forma você explora os textos com os seus alunos? Existe alguma seqüência seguida?
8. Como você desenvolve o trabalho a fim de que haja compreensão do texto pelos seus alunos?
9. Que tipo de questões você faz para as crianças a fim de favorecer a compreensão do texto?
10. Que dificuldades você sente no desenvolvimento das aulas de leitura?
11. Que importância você atribui à leitura na sua sala de aula?
12. Você vê relação entre o rendimento dos seus alunos na leitura e o apoio da família?
13. Que tipo de material de leitura seus alunos têm acesso em casa?
14. Que tipo de leitura mais atrai seus alunos? Como você descobriu isso?
15. Para você o que a leitura representa?
16. O que você gosta de ler?

## **ANEXO B**

### **GUIA DO DIÁRIO DO PROFESSOR**

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 em sua atividade.
6. Planejamento de uma nova intervenção (caso a atividade necessite ser retomada).

ANEXO C

**Escola Filadélfia**

**Data:** \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Leitura**

## Segurança no Trânsito

As estatísticas de acidentes mostram que as crianças que viajam no banco traseiro estão mais seguras do que as que ocupam o banco dianteiro. Portanto a General Motors recomenda que você instale o sistema de proteção de seu filho no banco traseiro, exceto quando a criança for um bebê e você for o único adulto no veículo.

Nesse caso, pode ser necessário instalar o sistema de proteção no banco dianteiro para que você possa dirigir e, ao mesmo tempo, observar o bebê.

**General Motors do Brasil**

## ANEXO D

### EDICOL - ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA COMPREENSÃO DA LEITURA

#### JUSTIFICATIVA

A presente proposta é o resultado da sistematização de um trabalho realizado num contexto amplo, complexo e rico que caracteriza o cotidiano escolar de uma sala de aula de primeira série do Ensino Fundamental, de uma escola situada num bairro socioeconomicamente desfavorecido. Portanto, não pretende oferecer um método para o ensino da leitura, nem tampouco uma receita acerca do trabalho com a compreensão leitora.

Por considerar a diversidade como o comum, em se tratando de contextos escolares, não se deve aplicar essa estratégia como uma receita, mas analisá-la enquanto um recurso positivo e potencializador das capacidades de compreensão da leitura no ambiente em que foi desenvolvida. Vale ressaltar que uma proposta de “receita” contraria o princípio fundamental assumido nesse trabalho, o de que a mediação do professor deve ser desenvolvida na ZDP dos seus alunos. Acredita-se sim, que o fornecimento de modelos em educação favorece a ressignificação do mesmo e a elaboração interna de novas alternativas e novas formas de caminhar.

#### OBJETIVO GERAL:

Favorecer, através da mediação pedagógica, a compreensão da leitura de alunos da primeira série do Ensino Fundamental.

#### 1ª etapa: Preparação do professor

#### JUSTIFICATIVA:

O professor, enquanto sujeito ativo na prática educativa, precisa estar em constante estudo e atualização acerca das discussões que envolvem o processo educativo. Assim para que uma

estratégia didática seja eficaz nos seus resultados, precisa envolver o docente desde os momentos iniciais da sua elaboração, até o momento de sua avaliação e reestruturação.

**OBJETIVO:** Adquirir conhecimentos didáticos necessários para a otimização dos resultados nas situações de ensino e aprendizagem da leitura.

#### **AÇÕES:**

1. Desenvolver estudos que subsidiem o entendimento do processo de construção da aprendizagem da leitura.
2. Assumir o hábito dos registros das aulas com caráter de ação-reflexão-ação.
3. Analisar sua postura mediadora, enquanto professor, através do recurso de gravação, dos momentos de rodas de leitura.
4. Planejar atividades significativas para o trabalho de leitura com as crianças.
  - a) Ilustração da história.
  - b) Roda de poesia: declamação no tablado.
  - c) Elaboração de questões acerca do texto, pelos alunos.
  - d) Roda de piada.
  - e) Monitoria de leitura: intercâmbio com a Alfabetização.
  - f) Interpretação de ditos e provérbios populares.
  - g) Festa de leitura: leitura de trechos, dramatizações, ilustrações.
  - h) Uso de marcadores de texto para seleção de informações relevantes.
  - i) Pausa-protocolada: leitura de um texto com pausas para previsões sobre o que vai acontecer.
  - j) Preenchimento de lacunas no texto: descoberta das palavras a partir da previsão, uso do contexto.
  - k) Elaborar significado de palavras desconhecidas a partir do contexto.
  - l) Atendimento a diferentes objetivos da leitura: obter uma informação precisa, seguir instruções, obter uma informação de caráter geral, prazer, comunicar um texto a um auditório, revisar um escrito próprio.
5. Avaliar os resultados da aplicação do planejamento.

#### **MÉTODOS:**

1. Estudo sistemático, no espaço escolar, de referenciais teóricos que subsidiem a ação do professor;

2. Registro, em Diários de Aula, das atividades de leitura desenvolvidas, abrangendo análise da participação dos alunos, interação com a atividade proposta e mediação do professor.
3. Gravação das rodas de leitura a fim de se analisar a mediação pedagógica.

Foco da análise na prática mediadora do professor:

- 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?

#### **AVALIAÇÃO:**

A avaliação desta etapa será feita através da análise qualitativa do desempenho do professor no planejamento e aplicação das atividades de leitura, desde a seleção do texto até a mediação realizada. É importante que em cada encontro, nos momentos de análise das transcrições da aula, o professor se auto-avaleie quanto ao trabalho realizado.

#### **2ª etapa: Diagnóstico do Grupo**

##### **JUSTIFICATIVA:**

A etapa diagnóstica é importante, nessa estratégia didática, por fornecer dados do que cada aluno já tem garantido acerca do processo evolutivo na compreensão leitora e por apontar processos que ainda estão por ser garantidos, a partir da mediação de outra pessoa mais experiente. Os dados coletados nesta etapa fornecerão elementos para o planejamento de atividades de mediação e avaliação do processo mediador.

**OBJETIVO:** Avaliar o desenvolvimento real (DR) dos alunos quanto à compreensão da leitura.

##### **AÇÃO:**

1. Elaborar instrumento para avaliação diagnóstica, considerando-se as etapas evolutivas do processo de evolução da compreensão leitora.
2. Aplicar o instrumento de avaliação diagnóstica.

3. Analisar e tabular os resultados finais do teste de leitura.
4. Planejar a intervenção a ser feita e o acompanhamento dos alunos.

#### MÉTODOS:

1. Aplicação de teste de leitura.
2. Análise e tabulação dos resultados.

#### AVALIAÇÃO

A avaliação nesta etapa acontecerá de forma diagnóstica.

### **3ª etapa: Desenvolvimento da mediação na classe**

#### JUSTIFICATIVA:

A qualidade das ações desenvolvidas, neste momento, determinam os resultados desta estratégia didática e a continuidade do processo diagnóstico. Portanto, este trabalho precisa ser planejado de forma clara e avaliado ao final de cada execução.

OBJETIVO: Mediar as aprendizagens de compreensão leitora do aluno.

#### AÇÕES:

1. Oferecer níveis de ajuda para o aluno, a fim de favorecer o desenvolvimento do seu processo de compreensão leitora.

#### MÉTODO:

1. Elaboração e fornecimento de níveis de ajuda que favoreçam a compreensão leitora dos alunos.

#### AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita através do processo de observação do crescimento dos alunos e da auto-avaliação do professor de suas interações nos encontros de formação continuada.

#### **4ª etapa: Controle da estratégia**

##### JUSTIFICATIVA:

O persistente *ir-e-vir* avaliativo garante a análise da abrangência das ações desenvolvidas nesta estratégia didática e a sua re-estruturação nos momentos necessários.

OBJETIVO: Avaliar os resultados alcançados através da operacionalização desta estratégia.

##### AÇÃO:

1. Realizar o diagnóstico final dos alunos.
2. Verificar o crescimento do professor.

##### MÉTODO:

A etapa do controle da estratégia será feita através da observação de dois indicadores distintos:

1. Crescimento observável do professor confirmado através de sua auto-avaliação;
2. Avaliação das crianças nos momentos de mediação e através de um teste final.

##### AVALIAÇÃO:

O processo de avaliação estará sendo feito através da execução desta etapa.

**EDICOL: Estratégia Didática para a Compreensão da Leitura**  
**OBJETIVO: Favorecer, através da mediação pedagógica, a compreensão da leitura de alunos da 1ª série do Ensino Fundamental.**

**PREPARAÇÃO  
DO  
PROFESSOR**

**Estudo Teórico;  
Análise da Prática;  
Planejamento.**

**DIAGNÓSTICO  
DO  
GRUPO**

**Pré-Teste.**

**DESENVOLVIMENTO  
DA  
MEDIÇÃO**

**Atividades significativas de  
leitura:**  
Partir de objetivos da leitura;  
Favorecer o uso de  
estratégias de leitura;  
Fornecer níveis de ajuda.

**CONTROLE  
DA  
ESTRATÉGIA**

**Pós-Teste;  
Indicadores do  
Crescimento Docente.**

## ANEXO E

Escola: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Pró \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

### UMA MENINA DO SEU TAMANHO

Ana Maria Machado

Era uma vez uma menina. Não era uma menina deste tamanhinho. Mas também não era uma menina deste tamanhão. Era uma menina assim mais ou menos do seu tamanho. E muitas vezes ela tinha vontade de saber que tamanho era esse, afinal de contas. Porque tinha dias que a mãe dela dizia assim:

- Helena, você já está muito grande para fazer uma coisa dessas. Onde já se viu uma menina do seu tamanho chegar em casa assim tão suja de ficar brincando na lama? Venha logo se lavar.

Então ela achava que já era bem grande.

Mas, às vezes, também, o pai dela dizia assim:

- Helena, você ainda é muito pequenininha para fazer uma coisa dessas. Onde já se viu uma menina do seu tamanho ficar brincando num galho de árvore tão alto assim? Desça já daí. Senão, você pode cair.

Aí Helena achava que ela era mesmo uma bebezinha que não podia fazer nada sozinha.

## **EXPLORAÇÃO DA PERCEPÇÃO PANORÂMICA DO TEXTO**

1. Qual o título da história?

---

2. Quem escreveu esta história?

---

3. Qual o nome da menina da história?

---

## **EXPLORAÇÃO DO SIGNIFICADO LITERAL DO TEXTO**

4. Diga uma coisa que Helena fazia e todos diziam que ela era muito grande para fazer?

---

---

5. Grife no texto uma coisa que Helena fazia e todos diziam que ela era muito pequena para fazer.

6. Por que Helena não podia subir numa árvore alta?

---

---

7. Por que não queriam que Helena fizesse manha quando se machucasse?

---

---

---

### **RELAÇÃO DO TEXTO COM AS VIVÊNCIAS**

8. Os pais de Helena estavam certos? Por quê?

---

---

9. O que você gostaria de fazer, mas seus pais dizem que você é pequeno demais para isso?

---

---

---

10. Qual a sua opinião sobre a história de Helena?

---

---

---

### **EXPLORAÇÃO DAS ENTRELINHAS DO TEXTO**

11. Qual era a grande dúvida de Helena?

---

---

---

12. Que outro título você daria a essa história?

---

---

## ANEXO J

ESCOLA FILADÉLFIA

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

### LEITURA

#### Percevejo

Claudinho se queixou:

- Mamãe, tem um percevejo na parede.
- Não é um percevejo. É um prego.
- Mamãe, tem um percevejo na parede – repetiu a filha.
- Não me perturbe, Claudinha. Já disse que é um prego.
- Mamãe, tem um prego andando na parede.

Renato Cairns, 7 anos, por e-mail

#### A pedra

Vovó repreende o neto:

- Carlinhos, por que você atirou uma pedra na cabeça do seu primo?
- Porque ele me beliscou.
- E por que você não me chamou? – perguntou a avó.
- Pra quê? A senhora não ia acertar uma!!!!!!!

Danilo Carreira, 7 anos, São Paulo, SP

#### A compra

O freguês foi à farmácia e perguntou ao farmacêutico:

- O Senhor tem remédio para barata?
- E o que a pobre baratinha está sentindo?

#### A compra II

Na lojinha da estação.

- Me dá uma ratoeira rápido que eu preciso pegar o trem.
- Desse tamanho nós não temos.

#### Coisas de mãe

Mãe coruja encontra com a amiga.

- Como vai seu filhinho?
- Um gênio. Ele é precoce. Imagine que está andando há seis meses.
- Verdade? – diz a outra – Então já deve estar longe, heim?

## ANEXO L

ESCOLA: \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_

ALUNO (a): \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### CHIQUINHO QUINTA-FEIRA

Liliana Iacocca

Se fosse para ser alguma coisa, eu preferia ser mesmo um pé de mesa. Um pé de mesa bailarino. Para começar a dançar bem na hora da comida, quando todos estivessem na mesa. Já imaginou os pratos, os copos, os talheres, todos pulando? E a cara das pessoas?

Eu ia morrer de tanto rir e ninguém ia desconfiar de nada porque não dá para ouvir um pé de mesa, mesmo quando ele está se matando de dar risada.

Também não gosto do meu nome. Meu nome é Francisco Neto e para mim parece nome de outra pessoa.

Um dia desses até passou pela minha cabeça procurar alguém que tivesse cara de Francisco Neto e que gostasse do nome. Eu daria tranqüilamente o nome de presente para ele e arranjaria outro para mim, mas pensei em vários nomes e não achei nenhum que combinasse comigo.

Então peguei uma folha de papel bem grande e rabisquei nela uma assinatura bem caprichada que não dava pra ler de jeito nenhum. Além de ser muito bonita, assim toda cheia de curvas, ela podia ser qualquer nome. Quer dizer, eu podia dar a ela o nome que quisesse, podia até trocar de nome todos os dias e até várias vezes ao dia.

Ainda não achei um nome para minha assinatura, mas isso não tem importância nenhuma.

*Chiquinho Quinta-Feira.* São Paulo,  
Ed. Melhoramentos, 1985.

### EXPLORAÇÃO DA PERCEPÇÃO PANORÂMICA DO TEXTO

1. Qual o título da história?

---

2. Quem escreveu essa história?

---

3. Qual o nome do menino da história?

---

### **EXPLORAÇÃO DO SENTIDO LITERAL**

4. O que aconteceria se Francisco Neto pudesse ser um pé de mesa?

---

---

---

5. Por que Francisco Neto não gostava do nome dele?

---

6. Como Francisco Neto resolveu o problema do seu nome?

---

---

---

### **RELAÇÕES COM AS VIVÊNCIAS**

7. Você gosta de seu nome? Por quê?

---

---

---

8. Você conhece alguém que não gosta do seu próprio nome? Quem?

---

### **EXPLORAÇÃO DAS ENTRELINHAS**

9. Por que Francisco Neto diz que “não dá para ouvir um pé de mesa”?

---

---

---

10. Por que você acha que Francisco Neto não achou nenhum nome que combinasse com ele?

---

---

11. Que outro título você daria a essa história?

---

---

---

## ANEXO N

### DEFINIÇÃO DE TERMOS

#### CATEGORIAS DO DESEMPENHO LEITOR:

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 à palavras isoladas do texto.
3. **COMPREENSÃO LITERAL** – há garantia do sentido 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.

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA** – Procedimentos utilizados pelo leitor para regular sua atividade de leitura, envolvendo autodireção (consciência de um objetivo) e autocontrole (avaliação e modificação do comportamento leitor em função dos objetivos). (Solé, 1998)

**INTERNALIZAÇÃO** – Reconstrução interna/intrapessoal dos processos construídos através da interação com o outro (interpessoal).

**LEITURA** – Compreensão, busca de significado e sentido com relação ao texto.

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA** – Fornecimento intencional de “ajudas graduais” para favorecer o avanço do aluno. Ex.: instrução, demonstração, pistas.

**NÍVEIS DE AJUDA** – Ação gradual com o propósito de contribuir para a reestruturação das funções psíquicas implicadas no processo que se está mediando, favorecendo o acesso a um nível superior de desenvolvimento cognitivo. (Labarrere: 1996)

**SENTIDO** – “formado individualmente em íntima relação com a situação e a vida afetiva do sujeito.” (BRAGGIO, 1992)

**SIGNIFICADO** – objetivamente formado, coletivizado, dicionarizado. (LURIA, BAKHTIN)

**ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL** – “distância que existe entre o que o sujeito pode fazer sozinho e o que pode alcançar mediante a orientação, ou a cooperação de outro, na solução de certo problema, ou execução de uma tarefa.” (LABARRERE, 1996)