



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

IVANILDA LEITE DOS SANTOS

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE
SENTIDO EM EVENTOS DE LEITURA**

**CAJAZEIRAS-PB
2016**

IVANILDA LEITE DOS SANTOS

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM EVENTOS DE LEITURA

Monografia apresentada ao III Curso de Especialização em Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Nazareth de Lima Arrais

**CAJAZEIRAS-PB
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S237m Santos, Ivanilda Leite dos
Mediação pedagógica: uma estratégia para a construção
de sentido em eventos de leitura. / Ivanilda Leite dos Santos. -
Cajazeiras, 2016.
43f.
Bibliografia.

Orientador (a): Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Dissertação (Mestrado) – UFCG / CFP.

1. Sociolinguística. 2. Leitura. 3. Mediação.
I. Arrais, Maria Nazareth de Lima. II. Título.

Título do Trabalho: **Mediação Pedagógica: uma estratégia para construção de sentido em eventos de leitura**

Aluna: **Ivanilda Leite dos Santos**

Monografia aprovada em 28/04/2016 como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista no Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da UFCG – Centro de Formação de Professores - Unidade Acadêmica de Letras, com o conceito aprovada pela seguinte Banca:

Maria Nazareth de Lima Arrais
Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais
Orientadora

Hérica Paiva Pereira
Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira
Examinadora

Fátima Maria Elias Ramos
Profa. Dra. Fátima Maria Elias Ramos
Examinadora

Cajazeiras - PB
2016

DEDICATÓRIA

Àquele que se fez sempre presente, em momentos de alegria ou de dor.

Àquele que foi enviado por Deus para em meu caminho estar.

Àquele que me encorajou quando os primeiros pensamentos foram de desistir.

Obrigada por partilhar sua vida comigo, meu amor, companheiro, amigo, e conselheiro, meu esposo, Everaldo Santos.

Como tantas outras alegrias, esta também dedico a ti.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida e por ter me concedido saúde para que pudesse conquistar com êxito todos os meus desejos.

Ao meu pai, José dos Santos, e à minha mãe, Maria das Graças Leite, pelas lições de vida e pelo amor imensurável e incondicional que sempre tiveram por mim.

À minha irmã, Graziela Leite dos Santos, que mais parece meu anjo da guarda, sempre está presente nos momentos mais difíceis. Não tenho palavras para descrever tamanha gratidão.

À minha professora orientadora Maria Nazareth de Lima Arrais, pela paciência, dedicação, zelo e compreensão que teve comigo.

A todos os meus professores do III Curso de Especialização em Língua Portuguesa, pelo conhecimento partilhado e pela acolhida no curso.

“Lemos para construir saberes, para nos manter informados, para entender o mundo.”

(Bortoni-Ricardo 2012).

RESUMO

O presente trabalho visa refletir sobre a mediação pedagógica como estratégia para construção de sentido em eventos de leitura em sala de aula. E especificamente discutir sobre a mediação pedagógica como estratégia de leitura, indicando-a como pode facilitar para o desenvolvimento da competência leitora e identificando os enquadres verbais e de conhecimentos, além da Zona de Desenvolvimento Proximal como aspectos atrelados à mediação. Partimos do pressuposto de que a mediação pedagógica pode contribuir como estratégia para construção de sentidos em evento de leitura em sala de aula. Para tanto, buscamos apoio teórico na sociolinguística escolar que entende a leitura como um processo sociointeracionista. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, uma vez que busca constatar a consistência da sua propositura de reflexão acerca da mediação como estratégia de construção de sentido em eventos de leitura, explorando as estratégias de leitura e o processo de interação que se instaura na sala de aula visando à competência leitora, através uma literatura já existente.

Palavras-Chave: Mediação Pedagógica. Construção de sentido. Leitura.

ABSTRACT

This paper aims to reflect about the mediation as a strategy for construction of meaning in reading events in the classroom. And specifically discuss about the mediation as a reading strategy, indicating how it can facilitate to the development of reading competence and identifying verbal framings and knowledge, in addition to the Zone of Proximal Development as linked aspects of mediation. We assume that the mediation can contribute as a strategy for construction of meaning in reading event in the classroom. Therefore, we sought theoretical support in school sociolinguistic who understands reading as a social interactionist process. This is a bibliographic research, since it seeks to verify the consistency of the proposal of reflection concerning mediation as a building strategy of meaning in reading events, exploring the reading strategies and the process of interaction that is established in classroom aiming at reading competence through an existing literature.

Keywords: Pedagogical Mediation - Construction of meaning - Reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
FORMAÇÃO DOCENTE	16
1.2 O professor-letrador.....	16
2 LEITURA: ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO AO TEXTO	21
2.1 A leitura sob a perspectiva sociointeracionista.....	21
2.2 Letramento e leitura	24
2.3 Leitura e compreensão leitora.....	25
3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	28
3.1 Protocolos verbais	31
3.2 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	32
3.3 Enquadres de conhecimento.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

A leitura é imprescindível à vida do sujeito social, pensante, histórico e ideológico. Ela é a porta do conhecimento na vida do ser humano. Dessa forma, advindos de uma cultura fortemente marcada pela oralidade, somos indivíduos atuantes inseridos em um ambiente de redes sociais onde se faz presente esta prática.

O ato de ler exerce um poder de fascínio sobre as mentes humanas com um potencial altamente transformador e enriquecedor sob o qual provém toda sorte de conhecimento, além de permitir ao sujeito passear pelo real ou imaginário, vivenciar experiências formais ou pelo esplêndido prazer que proporciona. A leitura oportuniza o aluno a construir “o universo simbólico de sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento” (GERALDI, 1995, p. 12).

A prática da leitura em sala de aula tem sido uma prática cada vez mais ausente e para o professor exercer a função de transformador desta realidade, de conceitos tão arraigados e fazê-los se permitir a experiência inigualável da leitura, torna-se um trabalho árduo que encontra seu primeiro obstáculo na resistência do alunado ao se deparar com o texto, principalmente pela dificuldade de alcançar a compreensão do mesmo. O conflito entre o texto e o leitor, nesse contexto, não contempla a aprendizagem construtivista, do ser social capaz de construir significados a partir de sua percepção de mundo.

Nesta direção, este trabalho discute a mediação como auxílio metodológico para ampliação da competência leitora de alunos para que, nos eventos de leitura, alcancem a compreensão de textos. Pelo viés sociointeracionista, a prática do professor deve pautar-se em estratégias para que o aluno chegue a tal competência. Estas estratégias constituem a essência das ações pedagógicas da mediação, que se dão mediante a relação professor-aluno, através da interação e intervenção nos momentos necessários para que o aluno alcance a compreensão leitora.

A mediação, enquanto estratégia usada na prática de leitura garante proficiência no âmbito do desenvolvimento de leituras significativas e avanço no nível de compreensão do texto, tarefa tão almejada por parte dos professores que rotineiramente deparam-se com a dificuldade em sala de aula da não compreensão de textos.

Com vista à construção de sentido, a leitura é uma atividade cognitiva, e não é uma das mais simples, pois vai muito além da decodificação do signo linguístico. O ato de ler considera o conhecimento de mundo do indivíduo e ativa esse conhecimento que vai sendo

somado a tantos outros ao longo de suas experiências sócio educativas. A leitura é, portanto, uma atividade de construção de sentido.

A mediação, nesse contexto, busca sanar as dificuldades do alunado envolvido no processo de leitura no tocante à construção do sentido, dando-lhe suporte no âmbito da mediação professor-aluno, para que este seja capaz de construir sentido a partir da leitura. A inferência do professor nesse processo pode ser decisiva e significativa. Na perspectiva sociointeracionista, proposta por Vygotsky (1991), a compreensão da linguagem como meio de interação social implica num sujeito ativo, construtor de sua própria formação. Há, nesta direção, uma necessidade urgente em introduzir conceitos como esse e outras reflexões acerca da língua que parecem estar tão distantes do falante como sujeito social.

Nessa direção, as aulas de língua materna precisam, de fato, abordar fatos sobre a língua, não somente sobre gramática. A mediação, nessa perspectiva, contrapõe com a leitura e com todo arsenal que a leitura tem a oferecer. O papel do professor nesse contexto, segundo Geraldi (1995), não é somente de reprodutor, mas de pensador da educação e do ensino, compreendendo o diálogo entre professor e aluno, no contexto da convivência e da interação como meio de interlocução no ensino aprendizagem e na construção do conhecimento.

O paradigma de leitura nas escolas segue simultaneamente o sistema educacional brasileiro. Tradicionalmente a leitura era o momento em que o aluno lia em voz alta um determinado texto ou trecho de um texto, conhecido como dar a lição, e em seguida a professora pedia para que o aluno parafraseasse o texto, ou seja, relatasse o que havia lido. Certamente essa é uma prática vigente nas escolas e não é uma prática condenável, aqui caberá apenas uma reflexão de métodos facilitadores de compreensão leitora a partir da mediação pedagógica, até mesmo porque as atividades orais são bastante relevantes para o diagnóstico da compreensão leitora.

Com o passar do tempo, a democratização do ensino trouxe alguns avanços, mas outros retrocessos permaneceram. A compreensão leitora passou a ser uma questão realmente mais incisiva somente no início do século XXI e com ela a preocupação de apoio pedagógico que possibilitasse essa compreensão.

As crianças advindas de culturas fortemente oral são confrontadas na escola com uma realidade diferente ou pouco usual. A escola aparece com uma avalanche de exigências com as quais elas não conseguem corresponder às expectativas do ensino que muitas vezes não estão atreladas somente ao fator leitura, mas à ausência de práticas letradas em seu mundo. A mediação, enquanto método facilitador da interação entre interlocutores é ferramenta significativa para êxito no processo de letramento.

Nesse sentido, é importante ressaltar o conceito de letramento, que está para além do de alfabetização. De modo geral, a alfabetização é o ato de ler e escrever, enquanto o letramento, além do saber da prática da leitura e escrita, requer a utilização das mesmas como práticas sociais. Ao professor que faz uso legítimo e consciente das práticas de leitura e escrita como práticas sociais, Kleiman (2005) se refere a ele como *agente de letramento*, termo bastante sugestivo e que incorpora bem a responsabilidade do professor de envolver e mediar o processo de ensinoaprendizagem. A formação docente desse professor é fundamental para que lhe dê subsídios para trabalhar com um número mais diverso de atividades que consolidem o sucesso do seu fazer pedagógico porque do contrário já conhecemos o resultado de insucesso da alfabetização: números alarmantes de crianças analfabetas e fora de faixa etária, ou oposto, crianças que avançam de série com déficits de leitura e escrita altíssimos.

Com efeito, o presente trabalho visa, principalmente, refletir sobre a mediação pedagógica a fim de ressaltar sua relevância como estratégia para construção de sentido em eventos de leitura em sala de aula. E especificamente discutir sobre a mediação pedagógica como estratégia de leitura, indicando-a como pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e identificando os enquadres verbais e de conhecimentos, além da Zona de Desenvolvimento Proximal como aspectos atrelados à mediação.

No tocante a perspectiva teórica, esta pesquisa fundamenta-se na Sociolinguística interacionista de Gumperz (1982), largamente disseminada no Brasil por Garcez (2002). É colocada no âmbito escolar por Ricardo-Bortoni (2012).

Partimos do pressuposto de que a mediação pedagógica pode contribuir como estratégia para construção de sentidos em eventos de leitura em sala de aula. Para tanto, buscamos apoio teórico na sociolinguística escolar que entende a leitura como um processo sociointeracionista.

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, uma vez que busca constatar a consistência da sua propositura de reflexão acerca da mediação como estratégia de construção de sentido em eventos de leitura, explorando as estratégias de leitura e o processo de interação que se instaura na sala de aula visando à competência leitora, através de uma literatura já existente.

A fonte de pesquisa provém, em sua maior parte, de obras bibliográficas, insumo de pesquisas científicas somadas a fontes webgráficas, como artigos publicados e disponibilizados em anais virtuais, *sites* e periódicos especializados na área temática

pesquisada. Toda a fundamentação da pesquisa está pautada em revisão de literatura que subsidiou a reflexão sobre a temática.

Os instrumentos de pesquisa usados para sistematizar as ideias sobre a temática da leitura, a fim de investigar as interfaces da mediação, que culminasse com os objetivos propostos para pesquisa foram principalmente fichamentos e resumos.

Esta pesquisa se justifica pela importância centrada na mediação como estratégia metodológica capaz de modificar uma realidade presente na sala de aula que é o fato de a maioria dos alunos estarem no nível insatisfatório de leitura, permanecendo na superficialidade do texto, abstendo-se das questões de significação, cujo ponto relevante é visão crítica a partir da leitura. Trata-se de um processo instruído a transformar não somente a realidade escolar, mas também que refletirá no processo social no qual o aluno está inserido. Com efeito, a mediação torna o professor em agente transformador de uma realidade escolar e social do aluno, que é para além de torná-lo letrado, é inseri-lo em um patamar transformador de sua própria realidade.

Na intenção de oferecer ao leitor um direcionamento coerente da temática *mediação pedagógica* e das subtemáticas *formação docente e leitura*, estruturamos o texto em três capítulos teóricos: o primeiro aborda a formação docente como elemento primordial para possibilitar uma prática coerente e para a mediação na realização de metodologias que atendam ao alunado, visando superar suas dificuldades em práticas de leitura. Trata-se não restritamente de uma formação inicial, ou seja, a acadêmica de nível superior que culmina com o recebimento de um diploma, mas de uma formação continuada que caminha junto à prática docente do dia a dia. Versa, ainda, sobre a lei vigente que orienta a formação docente no sistema brasileiro de educação. O segundo ocupa-se da leitura enquanto prática norteadora da construção do conhecimento e enquanto atividade linguística e humana relacionada com a atividade social, também inerente ao homem. E o terceiro elucida a Teoria de Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky, como elo de fomentação para a mediação, ao considerar a individualidade e o potencial diferenciado que cada indivíduo tem no processo de aprendizagem e, sobretudo na propriedade de trabalho do professor, ao perceber como ou o quanto ele deve ajudar ao aluno aprender e a partir de quando deve deixá-lo sozinho para construir seu próprio conhecimento.

Além desses capítulos, há ainda um texto inicial que aborda o tema em forma de apresentação e sob o caráter introdutório, a fim de exprimir ao leitor a relevância do tema pesquisado e a proposta da pesquisa, bem como o seu papel de destaque no âmbito acadêmico

e educacional e um final que trará elucidações valorosas acerca das constatações obtidas ao longo de toda pesquisa. Além disso, este texto pontua a metodologia adotada para a pesquisa.

Por fim, um último texto, que trata de pontuar nossas constatações após a reflexão do tema ao longo da pesquisa, são as *considerações finais*.

1 FORMAÇÃO DOCENTE

1.1 Formação do professor letrador

A formação docente, na perspectiva de Andrade (2007), constitui-se a partir de três elementos: leitura, formação docente e prática pedagógica. Este tripé revela que um elemento está necessariamente imbricado ao outro, são elementos pertencentes a um todo. A leitura articula-se à formação docente de forma mais evidente com a concepção social, e vem ganhando destaque nos estudos com a roupagem do letramento que envolve os processos individuais e internos, a saber, processos cognitivos.

A construção pedagógica do método que se concebe hoje como formação de professores, passou por um modelo tradicional engessado, que treinava os professores com técnicas e modelos prontos. Além disso, os considerava suficientes para um modelo que foi desenhado ao longo tempo na intenção de fortalecer o senso reflexivo e crítico dos docentes. O reconhecimento do valor da formação emergiu somente no final da década de 1990. A instituição da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), em 1996, alavancou ainda mais a necessidade de intensificar a formação dos mestres da educação.

As ações pedagógicas, inseparáveis da leitura e da formação docente, permitem ao professor agir de maneira autônoma, segundo Tardif (1991), em relação às teorias estudadas, pois a experiência deve ser somada aos conhecimentos teóricos e, apesar de importantes, não devem ser preponderantes. Relativo ao ensino de leitura, em especial, a autonomia do professor está profundamente ligada ao ato de ler. Não se concebe um professor que não ler. “Um bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo que a experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência do docente [...]” (ANDRADE 2007 p.10). Tardif (1991) reforça ainda que, na prática do professor, há quatro formas de saberes: os saberes da formação, os saberes das disciplinas, os saberes dos currículos e o saberes das experiências. Chama atenção deste último como sendo o mais importante; é o tipo de saber que o autor mais valoriza pelo fato de representar a produção, o engajamento e a mudança pessoal do professor.

Sobre a relação entre práticas pedagógicas e formação docente, é atentar para o fato de que o professor não é uma espécie de depósito em que, em sua formação, recebe tudo que ele precisa para atuar como tal. É necessário pensar as práticas pedagógicas no âmbito em que serão executadas, ou seja, dentro do seu contexto. Ante este parâmetro, o aluno está inserido dentro desse contexto, dessarte não se deve desconsiderar a relação professor-aluno.

A formação do professor é substancial para uma prática docente bem sucedida, uma vez que, sem a formação apropriada, não é possível realizar um bom trabalho. Quando se fala em formação de professores, pensa-se logo que o mesmo deve apresentar em seu currículo pelo menos um curso de licenciatura, está “formado”, preparado para o exercício do magistério. A palavra ‘formado’ dá o sentido de acabado, concluído, algo que já está pronto. Porém, na docência, quando se trata de formação de professores, esse conceito torna-se insuficiente. A maior parte dos professores busca se especializar em diversas áreas do conhecimento para que possa restringir o conhecimento, que na graduação é mais amplo, a uma área específica no intuito de aplicar esse conhecimento à sua prática, o que é excelente.

Nesse sentido, a formação do professor é um processo de construção gradativo que nunca está acabado. É como a construção de uma casa que sempre pode ficar mais bonita. Como a própria natureza do conhecimento, é uma ideia cíclica, uma espiral que quanto mais se desenvolve mais fundo vai ficando, e pode ir sempre mais fundo. A formação para o professor é a água de uma fonte que sempre o satisfaz, mas nunca é suficiente, e a fonte sempre se renova, o que o faz sempre retornar. Assim é a leitura, o saber, está sempre à disposição dos que querem se revigorar.

Na esfera da educação nacional, o documento que regimenta a legislação brasileira no quesito educação, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê que a formação de professores deve acontecer do seguinte modo:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). (BRASIL, 2009, p.46)

Com vistas no documento, é possível destacar a relevância do tema, com enfoque à produção de conhecimento, para que este se configure numa prática consistente com aporte da teoria e na pretensão de agregar saberes reflexivos de cunho social e cultural no fazer pedagógico.

O profissional da educação que procura se qualificar se torna investigador de sua própria prática. Essa postura é adotada pelos professores que acreditam que abordagens de

letramento são preponderantes no avanço da carreira docente, representa um verdadeiro *upgrade* na docência e no ensino, conseqüentemente.

Conforme abordado anteriormente, o letramento na perspectiva de formar leitores competentes pressupõe a prática pedagógica, ou seja, são indissociáveis. Esta, por sua vez, está intimamente associada ao papel desempenhado pela escola. Consoante com Kleiman (1995, p.96), a escola é “a mais importante das agências de letramento,” é ela que promove a alfabetização, a aquisição do sistema de códigos, e outras competências. Ao mencionar a escola como a mais importante das agências de letramento, Kleiman destaca que a família, a igreja, a rua, também têm sua relevância na aprendizagem e desenvolvimento das competências e habilidades do sujeito. Ambos os papéis são extremamente importantes, por isso devem caminhar lado a lado, como bem reforça Bortoni-Ricardo (2012, p. 24) ”A constituição do papel da escola perpassa o papel do professor”.

Kleiman (2005) designa o termo de *agente de letramento*, para professores em formação inicial ou continuada. O enfoque dado ao professor em formação é diferente ao que é dado ao professor que se contenta com seu curso superior e não busca um curso de aperfeiçoamento. Essa figura geralmente é a daquele professor que já tem pronto aquele caderno de folhas amareladas e repete as mesmas atividades do ano anterior. Os agentes de letramento, os que disseminam o conhecimento, sob a perspectiva da mediação pedagógica, estão preocupados em incorporar esse processo de formação continuada em sua rotina de trabalho, buscando inclusive métodos que atendam suas necessidades porque a cada ano os desafios se renovam, os alunos são outros e ainda é relevante ressaltar o cuidado com as particularidades de cada discente na sala de aula. Para a autora, mais que uma maneira particular de dar aulas, o método é um instrumento mediador ao alcance dos professores.

Ao reportar-se ao termo de *agente de letramento*, Kleiman (2005) o assume como termo que sofreu uma mutação do próprio termo letramento. Ela explica que a:

[...] transmigração de conceitos de um discurso (científico) para outro (não científico), a metaforização do conceito é esperada [...] uma das possíveis representações do professor, responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar, é a de agente de letramento (KLEIMAN, 2005 p. 80).

Desse modo, ainda na concepção de Kleiman (2005), só é possível realizar um trabalho docente efetivamente sob as práticas de letramento, se houver uma estratégia para formar professores como agente de letramento. Para a autora, o professor que tem um perfil de letrador é consciente das práticas sociais e da reflexão crítica da realidade que circunda a

aprendizagem, bem como compreende melhor as fraquezas e conhece as potencialidades do grupo do qual ele faz parte.

Com base na lei orgânica e geral da educação, a LDB de 1996, no Art. 67, capítulo VI, a formação de professores é tratada como meio de valorização da classe do magistério. A lei regulamenta que "os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público" (BRASIL, 2009, p.48). Entende-se que o investimento na formação é uma forma de valorizar a educação, ou seja, professor em formação terá muito mais a contribuir na educação com resultados positivos. É uma política de valorização da educação que perpassa pelas mãos dos professores. Dessa proposição, entende-se que quando há um investimento por parte do sistema de educação (motivação extrínseca), há um avanço na qualidade do ensino, pois quanto mais qualificado o professor se tornar, mais seu exercício de docência propiciará resultados positivos, principalmente será capaz de desenvolver proposituras que atendam às estratégias de letramento.

Nessa direção, o professor letrador tem uma acuidade notável, para com o alunado. Isso está diretamente ligado a sua formação, especialmente a continuada, que lhe permite conhecer, analisar e aprimorar sua prática. Salientamos que formação continuada não são somente os cursos com carga horária específica, que em uma considerável parte das vezes é o critério de escolha e a preocupação do profissional que busca este curso, em que o professor matricula-se e frequenta aulas e desenvolve atividades para entregar o professor, ou então frequenta um curso de formação porque é obrigado pela Secretaria de Educação em que é lotado, sob a ameaça de corte de ponto. Não é esta a concepção de uma formação que defendemos, mas quando se opta pelo curso, seja na modalidade presencial ou a distância, que o faça com intuito de aprimorar sua prática, um curso que esteja dentro do contexto, de conflitos, de dificuldades, para que possa aprofundar conhecimento sobre eles e refletir sobre como agir para resolver os problemas em sala de aula. É relevante também destacar que a autoformação no que diz respeito à busca de leituras que venham somar a metodologia de ensino, sem a necessidade de estar sendo cobrado pelo professor em sala de aula de um curso de formação, é um hábito que deve ser adotado pelo professor, uma vez que acrescenta muito à sua prática. Muitas vezes a biblioteca da própria escola dispõe de um excelente acervo que o próprio profissional desconhece. Essas leituras podem ser valiosas e intervir de forma muito positiva em sua docência.

De acordo com Soares (2003), a organização metodológica e a prática renovada na sala de aula correspondem a um ensino aprendizagem de sucesso enquanto a ausência desses

elementos incorre no fracasso escolar. A autora enfatiza ainda que uma das causas comuns ao fracasso escolar é o espontaneísmo, e este ocorre pela ausência de formação teórica continuada.

Ao incorporar o conhecimento teórico e científico, o professor primeiro acomoda esse conhecimento; sucessivamente ele usa-o como modelo para uma prática reflexiva e, por último, o transpõe de maneira didática à sua aula. “O conhecimento científico é tomado como elemento salvador, aquele que tornaria possíveis as transformações necessárias para melhorar uma prática cheia de falhas” (ANDRADE, 2007, p. 62). Assim, o conhecimento habilitará o professor a repensar e modificar sua prática. Pressupõe que a aquisição de bons parâmetros para melhoria de falhas implique no desenvolvimento de práticas de letramento.

O professor letrador dispõe de um senso crítico muito mais aguçado, principalmente em relação às práticas escolares, rotineiras e tradicionais, em vista disso, o saber e a experiência do professor letrador passa a ter mais validade. Ele transforma conteúdos em ações, amplia bem mais suas concepções a cerca do contexto social a fim de fundamentar seu fazer pedagógico. Kleiman (2005), ao se referir ao professor letrador, o coloca em local de destaque com relação aos outros professores, inclusive sob o foco de liderar e ou influenciar a metodologia dos demais.

Desse modo, a formação do professor parte do mais amplo para o mais específico, buscando extrair do conhecimento a essência necessária para moldar o tipo de letramento que ele pretende desenvolver em sua sala de aula. No domínio da leitura e da construção de sentido, o exercício docente propício, baseado na propositura da mediação, é o fio condutor dessa construção, evidenciando a formação lingüística do professor.

As práticas de letramento e a formação contínua, ao que se refere à prática docente de língua portuguesa, segundo Marcuschi (2008) devem privilegiar a base essencialmente lingüística da língua, portanto, a formação lingüística do professor é indispensável:

[...] a preparação do aluno para produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios- no que se conseguirá que ele obtenha uma maior eficácia na atuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intenção na prática social (JOAQUIM FONSECA 1984 *apud* MARCHUSCHI 2008, p.56).

Nesse contexto, Marchuschi (2008) ratifica que é necessário haver uma formação estritamente lingüística para o professor de língua, uma vez que a língua concebida enquanto atividade sociointerativa de base cognitiva e histórica, é influenciada pelo meio social.

2. LEITURA: EVENTO DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO AO TEXTO

2.1 A Leitura sob a perspectiva sociointeracionista

A linguagem enquanto atividade particular humana é caracterizada pela organização, por esse motivo ela é uma entidade estreitamente ligada à participação social. Ela “é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas” (BRASIL, 1997, p.17). Nessa perspectiva, a língua que é compreendida como sistema de signos histórico e cultural permite ao homem significar o mundo e realidade. Desse modo, é possível ler e interpretar o mundo a sua volta, compreendendo a realidade de si mesmo.

Assim, a leitura estabelece uma estreita relação com o papel do cidadão na sociedade pelo fato de ser o canal norteador para a oralidade. Isso se dá porque o sujeito que pratica leitura conseqüentemente fala bem, e quanto mais ler melhor consegue se expressar. A prática da leitura lhe subsidia com arsenal léxico infindo e o propicia melhor desempenho em suas escolhas. Detém habilidades com poder de argumentação muito grande e obviamente estará afastado do mundo alienante que impossibilita de sequer enxergar seu papel na sociedade e muito menos exercê-lo. A leitura amplia horizontes para formar o cidadão um sujeito crítico, que pensa, que age dentro de sua própria comunidade, compreendendo e tornando-se um agente transformador de sua realidade, permitindo-lhe um bom desempenho no debate e na troca de ideias, facilitando a autonomia, o que lhe possibilita uma melhoria significativa de qualidade de vida. Além da função social, a leitura proporciona ao sujeito a construção do seu próprio conhecimento.

No tocante à forma como esse sujeito absorve a importância da leitura em sua vida, deve começar bem cedo e, muitas vezes, essa responsabilidade é atribuída à escola, porém, melhor seria se, antes mesmo da idade escolar, a criança já tivesse contato com a leitura. Nesse caso a família exerceria essa função tão importante.

De acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa), documento que norteia e orienta o fazer pedagógico de língua portuguesa, a competência sobre o domínio da língua está posta sobre um tripé composto por: o aluno (o sujeito), a língua e o ensino. O primeiro elemento é o sujeito, pensante, histórico, cultural, social, que já traz consigo uma carga de conhecimento de mundo que, inter-relacionará com um novo objeto de conhecimento referente à língua, como segundo elemento. E o terceiro, o ensino,

diz respeito ao fazer pedagógico que estabelecerá a ponte de acesso entre o sujeito e objeto de conhecimento. Para isso, os próprios Parâmetros reconhecem a importância da mediação pedagógica protagonizada pelo professor, para que o aluno chegue a um patamar de aprendizagem satisfatório. Sugerem que a prática docente deve “planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (BRASIL, 1997, p. 20).

Com a demanda de grande variedade de textos que circulam atualmente, as exigências com os usos da linguagem tornaram-se mais evidentes as habilidades, sobretudo as exigências concernentes à leitura.

Nesse sentido, a tecnologia, o acesso rápido às informações, são ferramentas cada vez mais presentes no cotidiano das crianças e dos jovens, porém a utilização desses meios deve ser feita sob orientação pedagógica para que possa ser um instrumento que os permitam ascender do ponto de vista da aprendizagem. A *internet*, por exemplo, é uma das ferramentas tecnológicas mais usadas, que deveria estreitar o universo da leitura ao universo das crianças e jovens, no entanto, o que acontece de modo geral é que essa ferramenta tornou-se um meio de entretenimento e as redes sociais têm roubado muito do tempo de seus usuários, ou seja, o que ocorre com a acessibilidade da internet é uma usurpação de modos de leitura, embora insira o indivíduo nesse mundo globalizado com acesso instantâneo à informação. Daí a maturidade para a criança e o adolescente usufruir desse instrumento da melhor forma permeia também por uma questão de educação.

Com ênfase na complexidade que envolve o ato de ler na esfera escolar, entende-se por leitura a prática que torna o aluno capaz de ler e compreender textos de qualquer disciplina, abstendo-se da responsabilidade exclusiva da língua portuguesa de implementar atividades pedagógicas que propiciem o exercício da leitura e compreensão dos textos, mantendo a mecanicidade longe dos momentos de leitura e exteriorizando o lado crítico do leitor.

Ao falar sobre a importância do ato de ler, Freire (1989), o mais célebre educador brasileiro, assume que ler é um ato crítico. Para ele, a escola primeiramente deveria ensinar o aluno a “ler o mundo”, assim ele poderia transformá-lo. A ideologia freiriana de trabalhar a criticidade do aluno o faz viver a leitura do texto associando com o mundo em que vive e, por conseguinte, transformar sua própria realidade.

Para Freire (1989), a leitura perpassa a mera decodificação da modalidade e da linguagem escrita “mas, que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (p.9). Freire (1989) via a leitura como algo que não estava isolado, mas, intrinsecamente atrelado ao

mundo de vivências do sujeito, já dizia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ele estabelece este elo entre texto e contexto, onde a leitura e a realidade estão justapostas e só assim a leitura e a compreensão se concretizam. É importante ressaltar que uma não se dissocia da outra, pelo contrário, se integram quando por último o autor reitera a leitura da palavramundo. Ele acredita que a leitura é viva e a que serve apenas para memorizar não é uma leitura real e dela não provém nenhum conhecimento.

Esses tipos de leituras às quais Freire se referiu ratificam com o fato de a leitura ser um produto social, cultural e político cuja complexidade está atrelada ao poder do papel social e cidadão que o leitor detém.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa (1997), a leitura é um dos eixos temáticos de discussão sobre a melhoria da educação brasileira no que concerne ao fracasso escolar. Desde a década de 80 que muitas discussões vêm sendo feitas e muitos projetos pedagógicos elaborados pensando na formação de leitores que, por conseguinte, alavancasse o quadro educacional brasileiro. Ao longo dessas décadas de estudos e discussões, mudou-se a forma de pensar e agir sobre o ensino, a alfabetização e o como aprender. Atualmente esses estudos não só contribuíram para repensar as práticas pedagógicas, mas também para o avanço de algumas ciências e áreas do conhecimento como: a psicologia, a psicologia da aprendizagem e psicologia cultural, a psicolinguística, a sociolinguística, a pragmática, a teoria da comunicação, gramática textual, a semiótica e a análise do discurso.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 16).

Para além de garantir o acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, o grande desafio é introjetar esses conhecimentos lingüísticos quando a própria vivência os contraria. Referimo-nos às práticas de leitura camufladas que não impedem os alunos de avançar, mas que não os permite entender o texto que leem quando já estão em um nível superior de ensino. A responsabilidade que se debruça sobre a escola e diretamente sobre a área de ensino de língua materna, como apontam os PCN (1997), é de que ao final da primeira fase da educação básica, o ensino fundamental, o aluno seja capaz de ”interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir

textos eficazes nas mais variadas situações”. (p. 16). Para isso, sugere que a melhor maneira de fazê-lo é adotar práticas de letramento.

2.2 Letramento e leitura

O que seria adotar práticas de letramento para desenvolver a leitura na sala de aula? Seria mediar a interação para desenvolver competências e habilidades de leitura com um olhar de respeito sobre o conhecimento sociocultural e linguístico que o aluno já traz consigo e que o possibilite alcançar a autonomia ao realizarem a leitura de um texto. Nesse sentido, “Letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que as usam” (SOARES, 2003 p.47).

Bortoni-Ricardo (2012), com base nas ideias de Kleiman (2002), sob a perspectiva abordada dos sentidos e da significação da leitura, pactua da ideia que é necessário que o professor se desprenda um pouco mais do livro didático, uma vez que não há a necessidade de seguir a linearidade dos conteúdos e uma formação pré-estabelecida de capítulos que Orlandi (1986) considera arbitrária.

Para a Orlandi (1986), a leitura, além de ser um assunto social, linguístico e pedagógico, é também de incumbência da escola e dos professores favorecer aos alunos, através de condições mínimas de aprendizagem, meios para que estes tornem-se autônomos. E esta autonomia diz respeito ao entendimento de instrumentos linguísticos que fazem parte da nossa vida como a leitura e a escrita. A autora argumenta que a leitura não se limita a decodificação do código, mesmo sabendo que a decodificação é parte da leitura, porque o ato de ler pressupõe o desenvolvimento de outras habilidades, a saber: a compreensão leitora.

Essa prática é preponderante em escolas públicas, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental e, nessa fase, seria ideal a confecção de materiais que sistematizassem o conhecimento historicamente adquirido. A confecção do material com os próprios alunos torna-se interessante porque internaliza a ideia de construção de conhecimento de forma concreta. Quanto aos livros didáticos, uma prática que deve ser adotada é fazer uma revisão do livro, adequando os conteúdos de forma a atender sempre a necessidade dos educandos e o mais importante, adotando a leitura de paradidáticos e acrescentando as aulas outras atividades extras livro didático. E para os alunos que já experienciam a leitura, a abordagem de diversos gêneros textuais para ampliar a eficiência de abstrair o entendimento de significados na e da leitura.

Toda prática de letramento não poderia deixar de estar pautada na mediação do ensino com vistas à interação, pois esta permite a construção do conhecimento sob uma relação estabelecida entre aluno colaborador e o professor mediador. Este tópico será abordado com ênfase nos capítulos posteriores.

2.3 Leitura e compreensão leitora

A concepção de leitura abordada por Freire (1989), assim como a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2012), e sob a perspectiva do letramento segundo Soares (2003), já denuncia que ler não se trata apenas de decodificar o signo. A própria essência do letramento envolve práticas sociais que estão atreladas a alguma modalidade de linguagem para gerar sentido. E mesmo partindo de uma premissa maior, quando se pensa em linguagem como atividade de natureza reflexiva, a mera decodificação não cabe no mundo letrado. Os PCN são claros, ao estabelecer seus objetivos, revelando que se deve "alcançar a participação plena no mundo letrado" (1997, p.28)

A leitura, como se refere Orlando (1988), é um processo de multifaces que pressupõe decodificar o código escrito, mas como etapa do processo da leitura, além disso, ler compreende construir significado do texto lido. E nessa perspectiva de construção de sentido que o professor se engaja em excluir leituras mecânicas e individualizadas e parte para estratégias de cunho coletivo, em que haja interação entre autor e leitor e leitor e professor.

Nesse papel, o aluno passa a exercer uma função ativa na construção do significado do texto e recorre também a um repertório já internalizado constituído histórica e culturalmente a partir das vivências dele. De acordo com Marchuschi (2008), o texto não é apenas um produto, mas um processo, que possibilita ao leitor a construir outros sentidos, graças ao registro deixado pelo autor no momento da produção. A partir da leitura, isso deve ser explorado, valorizado e vinculado aos usos sociais, uma vez que o texto é constituído de representações linguísticas, sociais e cognitivas.

Quando o leitor é capaz de atingir essa capacidade de instauração do(s) sentido(s), pode-se dizer que ele logrou a competência leitora. Essa habilidade é substancial na construção do conhecimento de qualquer indivíduo e deve ser introduzida no processo de aquisição da leitura da criança. É tão importante que é pré-requisito básico para avaliação da educação, inclusive na avaliação de quantificadores externos, como a Prova Brasil que avalia o ensino básico também é critério para a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a avaliação chamada PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos),

que avalia as habilidades de leitura e noções de conhecimento básico em ciências e matemática, de alunos com 15 anos de idade¹.

Dados de insucessos quanto à prática da leitura no Brasil tem chamado a atenção nas avaliações recentes. No último dia 10 de fevereiro de 2016 foi divulgado o resultado da avaliação do PISA pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em Paris. O Brasil apareceu em um ranking de 64 países ocupando o segundo lugar com maior número de alunos com baixo desempenho nas habilidades requisitadas pelo exame, ficando atrás somente da Indonésia. Um dado mundial dá conta de que entre 12,9 milhões de estudantes, 15,1 milhões não compreendem o que leem. No nosso país foram avaliados 2,7 milhões de jovens de 15 anos. Destes, 1,4 milhões apresentaram deficiência em leitura. A recomendação da OCDE é que o governo reveja suas práticas educacionais, a fim de alterar esses números tão expressivos negativamente.

A ação mediadora, enquanto atividade docente, pode ajudar a melhorar esses índices tão baixos na educação brasileira, claro que não é função somente do professor rever esses métodos, mas uma mudança unificada faz-se necessária em todo sistema educacional brasileiro, pois muitas vezes a escola não dispõe de condições que encoraje a capacidade leitora, como recursos de multimídia, e mesmo o seu acervo cultural, na maioria das vezes, é escasso.

A capacidade leitora envolve alguns aspectos, tais como o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Todos estes conhecimentos acionados provocam o processo cognitivo, fazendo com que o sujeito atribua significado ao texto, afinal “ler é construir significado” (BORTONI RICARDO, 2012, p. 115).

Nessa perspectiva, a leitura é um processo cognitivo, pois quando se ler, involuntariamente o cérebro ativa o conhecimento prévio do aluno. Trata-se de uma construção, que versa o material linguístico (o texto), o conhecimento linguístico, e o conhecimento de mundo. É nesta linha de pensamento que, de acordo com Vygotsky (1998), a leitura não é algo pronto, mas produzido.

Por isso, o leitor fluente está apto diante de um texto a fazer inferências, verificação e antecipação de fatos dentro do texto e consegue, com o hábito da leitura, desenvolver suas próprias estratégias de leitura, as que melhor o faz compreender, escolher textos de circulação

¹ Informações colhidas em:

<http://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2016/02/10/interna_nacional,733066/brasil-e-segundo-pais-com-pior-nivel-de-aprendizado-aponta-estudo-da.shtml>.

social para suprir suas necessidades, compreender boa parte de textos de gêneros diversificados que circulam socialmente e os relacionam com o conhecimento enciclopédico.

Para a formação do leitor na interação mediadora, o mediador deve fazer uso de outras práticas da leitura colaborativa, que consiste na leitura, juntamente com a turma ou aluno, seguido de um direcionamento de proposições, comentários e perguntas que através das pistas linguísticas dadas ou facilitadas pelo professor ajude ao aluno ou a turma lograr a compreensão.

Portanto, a leitura é o caminho para a aprendizagem profícua no âmbito escolar e acadêmico e, conseqüentemente na vida profissional e social de qualquer pessoa que almeja o êxito, afinal, “a leitura, como prática social, é sempre um meio nunca um fim” (BRASIL, 1997, p.38).

3. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A mediação pedagógica surge como uma estratégia para propiciar a construção de sentido no processo de realização da leitura, ou melhor, no que diz respeito às falhas desse processo. A problemática consiste no fato de, apesar da leitura em si se concretizar, os alunos não atingem o nível de compreensão leitora. A mediação atua com vistas à construção de sentido em eventos de leitura e é uma proposta baseada em um Projeto de Leitura e Mediação Pedagógica, dirigido por Stella Maris Bortoni-Ricardo, apoiado pelo CNPq (Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico) sob o prisma da sociolinguística educacional. Além de verificar a compreensão de textos, a mediação intervém como facilitadora nesse processo de construção de sentido através da interação professor-aluno, na qual o professor está inserido na figura de facilitador e mediador entre o texto e a compreensão deste por parte do aluno.

No plano da interação entre professor e aluno, a mediação se dá como estratégia de alcance à compreensão leitora, mediante um protocolo verbal conduzido pelo professor na sala de aula que contempla práticas reais de ensino. Indiscutivelmente é uma tarefa de muitos desafios, conflitos e concepções que implicará na maneira com que os indivíduos atuem como agentes na realidade em que vivem, pois a leitura de um texto se dá no âmbito histórico e cultural no qual a interação considera texto e leitor e o contexto de ambos. Dessarte, mediante Bortoni-Ricardo (2012), a mediação propicia experiências, a partir do texto, que envolvem um dado momento sócio histórico.

Nesse sentido, é importante ressaltar que não se trata de uma receita pronta que seja dada para que se siga à risca o que se deve fazer, nem de um modelo pronto como os de cartilhas que direcionam a um tipo de metodologia unívoca que muitas vezes incorre em negligências, durante o processo ensinoaprendizagem.

Algumas dessas negligências são responsáveis por pessoas incapazes de formular críticas, sendo meros receptores de conteúdos, treinados para repetir, imitar e decorar tornando-se aprendizes sem capacidade crítica de estabelecer relação com o próprio mundo no qual estão inseridos.

O desafio do professor-mediador é inserir esse aprendiz em uma prática de leitura a partir da perspectiva de tornar-se um leitor crítico, e desenvolver autonomia a ponto de ser capaz de buscar novos conhecimentos e tornar-se agente do seu próprio conhecimento. Para isso, o mediador renova sua prática à necessidade do aluno, sendo este e o mundo que o

circunda o principal suporte para reflexão e planejamento de estratégias nos quais baseará sua prática pedagógica.

Sobre a importância da mediação na leitura, entendemos que não se trata de métodos e técnicas infalíveis de sucesso. Mas cabe uma reflexão a cerca das práticas adequadas para cada caso, para cada aluno dentro de sua individualidade, seguindo diferentes critérios de análises e práticas que acrescentem a construção do conhecimento. Como assinala Freire (1989), a leitura crítica possibilita o resgate da cidadania do homem que, por sua vez, o engaja em ações sociais, na busca de melhor qualidade de vida e transformação social.

A ação pedagógica do professor-facilitador como estratégia de compreensão leitora acontece no momento da leitura através de uma relação dialógica que é estabelecida nessa interação. Nesse ponto, o ambiente torna-se propício para o despertar do conhecimento. A esse diálogo é dado o nome de protocolo de leitura. A partir dele é possível analisar e obter diagnose de desempenho de um aluno ou mesmo de uma turma. Na condução do protocolo pelo professor, o aluno não necessariamente precisa entender que aquela conversa estabelecida ali a cerca de um texto trata-se de um protocolo de leitura, ou pelo menos não com essa nomenclatura. É notório que até as palavras com que são conduzidas as discussões são de extrema importância no processo, ou seja, o professor detém total responsabilidade na criação e manutenção de uma atmosfera apta à aprendizagem. Por se tratar de leitura, há quem pense que o mérito da mediação seja de caráter único e exclusivo da área de língua materna, mas não é responsabilidade apenas do professor de língua portuguesa. À leitura de textos dos próprios livros didáticos nas disciplinas de história, ciências ou qualquer outra disciplina, deve ser atribuída também uma leitura de caráter crítico, cuja compreensão leitora é indissociável da aprendizagem da disciplina específica, como assinala Bortoni-Ricardo (2012).

Nos protocolos de leitura apresentados por Bortoni-Ricardo (2012), ela nomeia o aluno de sujeito colaborador (C) e o professor de pesquisador (P). O protocolo verbal consiste no direcionamento que o professor prepara para os alunos, colocando-os em situação de interação em que eles são questionados e provocados a colaborarem com sua participação, para que eles mesmos percebam que são agentes construtores de conhecimento a partir da leitura de um texto. Portanto, perguntas, justificativas, informações extras, suscitam a curiosidade e ativa o conhecimento empírico e científico dos alunos permitindo que o evento leitura tenha o devido rendimento quanto à construção de sentido.

É possível perceber que através dos protocolos, o dinamismo e a interação do mediador para com o aluno o colocam numa zona totalmente favorável à construção do conhecimento.

O apoio que este oferece ao aluno, de forma colaborativa, é uma boa contribuição que, somada à ativação de conhecimento prévio, constituem os andaimes de que ele necessita para a estruturação do sentido diante as atividades de leitura. Nesse sentido, a autora destaca:

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair idéias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que esta subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente (BORTONI-RICARDO, 2012, p.68).

Ao apoio mencionado na interação, nomeamos de ‘andaimes’. Termo metafórico que vem da tradução de um termo em inglês “*scaffolding*”, foi introduzido por um psicólogo norte-americano chamado Jerome-Bruner. Inicialmente se refere à assistência, suporte em uma tarefa audível ou visível por parte de um membro de uma cultura a outro em fase de aprendiz “É o mesmo que “*andamiaje*”, que tem sido usado na literatura em castelhano, para designar as condutas que os adultos realizam a fim de que a criança possa transcender suas capacidades atuais e desenvolver suas potencialidades”(GABBIANI 1996 *apud* BORTONI-RICARDO, 2012, p.68). Andaimes podem ser introduzidos em qualquer ambiente social desde que haja a socialização. No âmbito da sala de aula, há uma outra teoria subjacente a da adaimagem, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a abordagem da Sociolinguística Interacional do psicólogo russo Lev Vygotsky, que será abordado um pouco mais adiante.

O suporte dado pelo mediador deve ocorrer todo tempo durante a construção do conceito na aula. É como se de fato a metáfora do andaime se concretizasse ali naquele momento. O professor fornece o andaime, mas quem constrói o conhecimento é o próprio aluno. Além disso, o professor deve acrescentar informações que não se restringem apenas a uma disciplina específica. Criar uma prática de letramento que englobe inclusive questões linguísticas, fazendo com que o aprendiz reflita e exercite sua criticidade a respeito de questões linguísticas. Assim, uma leitura proposta em sala de aula sob esta perspectiva tem mais chances de ser uma leitura que constrói saberes e produz sentido.

3.1 Protocolos verbais

Na mediação pedagógica, o uso de protocolos verbais segundo Bortoni Ricardo (2012), são recursos metodológicos proficientes. Protocolo verbal é o nome que se dá ao ato de verbalizar em voz alta o que se pensa durante a execução de uma tarefa, por isso também é chamado de protocolo de pensar alto. É uma ação bastante introspectiva e, por isso, o objetivo dessa ação é investigar processos cognitivos como a leitura. Já utilizada há algum tempo, os protocolos verbais contribuíram muito em estudos que permitiu análise de diversos fatores que permeiam a leitura. Tem sua origem na teoria de solução de problemas de Newell e Simon. Segundo Bortoni-Ricardo (2012), as primeiras gravações de pesquisadores que pediram para que colaboradores pensassem alto enquanto realizavam uma atividade de lógica, datam de 1957.

A aplicação dos protocolos verbais em estudos sobre leitura data da década de 70, quando Olsharvsky (1976) pede que alunos verbalizem o que pensam enquanto leem um conto ou uma oração, no intuito de identificar as estratégias usadas pelos leitores. Kavale e Schreiner (1976) também se valeram dos protocolos verbais com intuito de extrair os produtos da leitura. Em um estudo mais recente, Cavalcante (1989), que preserva a mesma linha de Olsharvsky e de Kavale e Schreiner, usou protocolos verbais a fim de desvendar estratégias de leitura dos leitores e ,principalmente, detectar as dificuldades na construção do sentido e inclusive com apontamentos de itens lexicais problemas no texto, como aponta Bortoni-Ricardo (2012). Em conformidade com as pesquisas de Cavalcante, Sousa (2001) deu segmento a esse tipo de estudo com acadêmicos do curso de pedagogia da Universidade de Brasília, com objetivo de averiguar se a metodologia usada no âmbito da mediação era propícia ao desenvolvimento e construção do conhecimento acadêmico.

Na dinâmica da mediação conforme evidencia Bortoni-Ricardo (2012), o protocolo verbal se realiza no momento da leitura, simultaneamente a ela ou quando o leitor pausa a leitura e verbaliza exatamente o que pensa sobre o trecho e/ou texto lido. A verbalização transfigura-se em protocolos e permite analisar dados que ancorados a pressupostos teóricos resultam em mecanismos metodológicos consistentes.

De acordo com Souza e Rodrigues (2008), a coleta de dados por meio dos protocolos verbais é uma metodologia já consolidada em diversas áreas do conhecimento como sociolinguística educacional (subárea da linguística), sociologia, psicologia cognitiva, psiquiatria e antropologia. “Verbalizar, portanto, pode ser uma estratégia extremamente eficaz na tomada de conhecimento de determinados processos da mente humana, mesmo que esse

conhecimento seja restrito, uma vez que os relatos dependem de condições e capacidades individuais de verbalização”. (SOUZA E RODRIGUES 2012, p.48).

Nos protocolos verbais, além da leitura e verbalização, é prudente que se estabeleça um enquadre de interação e mediação no qual o mediador formule perguntas, seguidas até de justificativas para que o aluno desenvolva e construa a capacidade de compreensão leitora.

3.2 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Vygotsky (1991) aponta que não há como resolver questões educacionais sem considerar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem da criança e se posiciona em três pontos para explicar os tópicos teóricos em que se inserem a aprendizagem e o desenvolvimento. O primeiro postula que o desenvolvimento da criança independe do aprendizado. O aprendizado é mais externo e não está ligado diretamente com o desenvolvimento. O segundo postula que o aprendizado é desenvolvimento. Neste, “o desenvolvimento é visto como domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY (1991, p.52). Ambas as abordagens consideram as respostas inatas da criança. O terceiro tópico tenta aproximar os dois primeiros no que diferem, combinando-os. Trata-se de considerar a maturação que depende do desenvolvimento do sistema nervoso e o aprendizado já é por si só desenvolvimento.

Essas teorias são extremamente complexas, mas situam melhor a relação entre desenvolvimento e aprendizado. Além dessa relação, outra questão sobre aprendizado é suscitada por Vygotsky (1991): é a aprendizagem da criança quando atinge a idade escolar, pois o psicólogo ratifica que o aprendizado da criança começa antes mesmo dela ir à escola e quando ela passa a frequentar a escola e se depara com situações de aprendizagem, essas situações estão interligadas com outras já vivenciadas pela criança. Mesmo assim, ele considera algumas diferenças entre o aprendizado adquirido ao longo do desenvolvimento da criança antes da idade escolar e depois.

Na teoria de Vygotsky (1991), a criança aprende a falar com o adulto, imita-o, aprende o nome de objetos, formula perguntas e respostas, enfim, adquire várias habilidades ou por meio de instruções ou por meio de imitações. Percebe-se o quão complicado é diferenciar desenvolvimento e aprendizagem e como estão inter-relacionadas. Alguns outros estudiosos

da teoria da aprendizagem e do desenvolvimento apontam similaridades e diferenças entre o aprendizado na fase escolar e pré-escolar. Vygotsky (1991) menciona Koffka e outros que asseguram que a fase de aprendizado pré-escolar não é sistematizada enquanto a escolar é sistematizada, porém o autor acrescenta um novo conceito “para elaborar as dimensões do aprendizado escolar”: a da zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Para iniciar as discussões desse novo conceito, Vygotsky (1991) começa quebrando o paradigma sobre a ideia da criança ter a fase ideal para um aprendizado específico, por exemplo, a criança deve começar a aprender a ler com idade específica. Então ele começa a quebrar os limites que determinam os níveis de desenvolvimento e, por conseguinte, a aprendizagem, já que o objetivo é exatamente as relações entre um e outro. Assim, ele estabelece dois níveis: o de desenvolvimento real e o de desenvolvimento proximal.

O nível de desenvolvimento real é estabelecido pelo nível das funções mentais da criança. Esse nível corresponde aos níveis de desenvolvimento já completados pelas crianças quando elas realizam testes. Nesse momento é determinado as funções já amadurecidas delas, ou seja, as funções já formadas. Se, no teste, a criança não consegue desempenhar a tarefa sozinha é considerado que alguma função mental não se desenvolveu. Mas se é feita com a contribuição de um colaborador que torna a tarefa mais acessível para ser executada, ou seja, que atua na zona potencial da resolução do problema, a criança conseguirá solucioná-lo. A distância entre a zona de desenvolvimento real (a criança realiza a atividade por si só), o processo de realização da tarefa através da zona potencial (a criança realiza a tarefa com auxílio de um adulto), que é o processo de maturação, atinge à zona de desenvolvimento proximal que possibilita concluir a tarefa e ampliar a aprendizagem. Nesse sentido,

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. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991 p. 58).

A ZDP é responsável não somente pelo desenvolvimento já formado, mas também o que está em formação, tornando o desenvolvimento um processo dinâmico e o mais importante, aquilo que está na zona de desenvolvimento proximal hoje, fará parte da zona de desenvolvimento real amanhã, ou seja, o que a criança hoje consegue fazer com auxílio de outra pessoa, amanhã ela fará sozinha. Isso requer ainda mais orientação e empenho por parte

de quem medeia o processo de desenvolvimento e aprendizagem: o professor, os pais ou quem desempenhe a função de colaborador junto ao processo. O desenvolvimento, portanto, torna-se dinâmico e cíclico, uma vez que, dentro desse processo, o desenvolvimento e a aprendizagem são interdependentes, no entanto, o primeiro segue o segundo.

Outro ponto importante da teoria vygotskyana é que o desenvolvimento da ZDP que são encontradas nas relações de interação e que deve ser potencializada para o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos é vista por Vygotsky sob um prisma prospectivo, não visa somente o resultado final, mas os métodos que foram usados para que este fosse alcançado.

A teoria do desenvolvimento humano de Vygotsky está atrelada diretamente com a mediação pedagógica e com a prática docente em sala de aula, pois ela possibilita ao professor pensar sobre suas próprias práticas. O estudo mostra que é no dinamismo e na relação dialógica que se dá a interação professor-aluno. E, no que concerne à aprendizagem e ao desenvolvimento do sujeito, rende muitos resultados positivos. “A educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes [...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 165).

3.3. Enquadres de conhecimento

Estudos realizados nas áreas da Psicologia Cognitiva, da Semântica, da Antropologia Cultural e da Sociologia Interacional, apresentam conceitos de *enquadre* e *esquema*. A parceria entre uma linguista, Deborah Tannen, e uma psicóloga, Cynthia Wallat, constatou que esses conceitos estão relacionados com *estruturas de expectativas* e que segundo estudos anteriores são usados os termos. Quem disse isso? As autoras explicam: “*enquadre* com referência à noção antropológica/sociológica de enquadres interativos de interpretação, e *esquemas* com referência à noção de esquemas de conhecimento sob o Ângulo da Psicologia e da Inteligência Artificial” (TANNEN & WALLETT 1979, p. 183). Nesse estudo, que as próprias autoras enfocam como um jogo complexo discursivo, foram coletadas as chamadas *mensagens pressupostas*, que são as mensagens trocadas ou não por interagentes em situação de comunicação face a face. E a esse registro dá-se o nome de esquemas de conhecimento. E por outro lado, o como operam essas mensagens, ou seja, como essas mensagens são construídas numa interação face a face, são chamados de enquadres interacionais.

O termo *footing*, introduzido por Goffman (1981), se refere à maneira de falar ou à mudança no modo de falar dentro do enquadre para melhor recepção do interlocutor na enunciação. É a “habilidade de um falante competente de ir e vir, mantendo em ação

diferentes círculos” (GOFFMAN (1981) *apud* TANNEM E WALLAT 1993, p.185). O autor acrescenta que a linguística nos fornece todas as “pistas e marcadores” necessários à formulação e análise de enquadre interacional. Para isso, a psicóloga social e a linguísta examinaram o enquadro interacionaonal específico: a gravação de uma consulta médica com uma pediatra, uma criança e sua mãe, que ocorreu em Washington, Estados Unidos, utilizada como objeto de estudo pelo Centro de Desenvolvimento da Criança, da Escola de Medicina da Universidade de Georgetown. A criança se chama Jody e era portadora de paralisia cerebral, e frequentava uma escola pública, só que estava matriculada em uma turma de crianças com retardo mental e o objetivo do Centro era realocá-la para uma sala que atendesse crianças com deficiência física.

Nessa discussão sobre enquadres, é importante evidenciar alguns tópicos a cerca da interação. O primeiro é a Análise de Contexto que, segundo Kendon (1979), direciona a interação só ser concebida em um contexto específico. Ele “presume que os participantes não são emissores e receptores isolados de mensagens. Quando as pessoas estão na presença umas das outras, todos os seus comportamentos verbais e não-verbais são fontes potenciais de comunicação.” (TANNEM & WALLAT 2002, p. 186). Segundo, os termos esquema e enquadres, ou outros correspondentes, tais como, “script”, “esquema”, “protótipo”, “atividade de fala”, “modelo”, e “módulo”, têm sido utilizado nas áreas da linguística, psicologia e antropologia, mas Tannen (1979) assegura que todos fazem parte de um mesmo conceito, o de estrutura de expectativa. O uso do termo enquadre ou de outros correspondentes é aplicado de duas formas: “enquadre de interpretação”, que é de caráter interacional, para o campo da antropologia e da sociologia e a outra aplicação é o de “estruturas do conhecimento” que as autoras Tannen e Wallat (2002) simplificaram chamando de “esquema”

Os enquadres interativos nada mais são que a própria interação que acontece no momento da enunciação, sem interação não é possível nenhum falante compreender qualquer elocução. E a escolha feita para dá estrutura a esses eventos é decisiva na compreensão desses eventos. Goffman (1981) usou o termo *footing* para designar a maneira como os participantes negociam e ou alinham suas estruturas e formam esses eventos. Dentro dessa situação comunicativa, os esquemas de conhecimento dizem respeito às expectativas, ou seja, uma nova elocução só pode ser entendida em relação a um conhecimento já adquirido. Percebe-se que a noção de interação e expectativa é dinâmica e não estática como sugere a última. O terceiro e último ponto que é importante destacar na interação são as pistas linguísticas. Elas são também essenciais na interpretação do interlocutor, um exemplo dado pelas autoras é o de uma pessoa que fala ao telefone com uma amiga, repentinamente grita: ”PA RE COM IS

SO!”² O modo de agir do falante é imediatamente entendido pelo emissor que presume que aquele comando é direcionado ao cachorro.

Ao chegar a essa conclusão, o interlocutor concluiu isso por ter o conhecimento que o emissor possuía um cão, pelo tom de disciplina com o qual foi direcionada a fala, ou seja, pela compatibilidade com que foi direcionado o enquadre. Como mostra o enquadre interativo abaixo³:

médica: deixa eu ver seu ouvido. você tem um macaco dentro do ouvido?

criança: (rindo) não:::o.

médica: não:::o?...vamos ver...eu..tou vendo um passarinho!

criança: (rindo) não:::o.

medica: (sorrindo) não.

Segundo Tannem e Wallat (2002), a maneira utilizada pela médica no enquadre de brincadeira para examinar o ouvido da criança mostra a entonação exagerada que a fez se aproximar da criança sem assustá-la. A essa marcação linguística dá-se o nome de relato de registro. Ela muda o registro de acordo com a necessidade para alcançar seu objetivo. Quando ela direciona o registro para a gravação, que será assistida por acadêmicos, ela o adéqua, ou seja, utiliza a linguagem técnica que deve ser utilizada com os acadêmicos.

Nessa perspectiva, a mudança do registro linguístico é uma maneira de mudar o enquadre e é claramente notada no exemplo acima. Mesmo com a alternância do enquadre o entendimento muitas vezes pode ser conflitante. No caso, a interferência da mãe com questionamentos que divergem do enquadre da consulta da médica, ao insistir que a criança tem problemas respiratórios e a preocupação excessiva do problema piorar, tornando o evento conflitante.

Assim, o *footing* utilizado pela médica na interação durante a consulta e gravação do vídeo permite analisar que o modo de falar reflete diretamente em diversas maneiras como esse enquadre será recebido e, por conseguinte, no resultado que esse enquadre provocará aos participantes da interação. Mesmo que um elemento da interação o torne conflitante, o

² Enquadre de interação retirado do texto Enquadres interativos e esquemas de conhecimento e interação, das autoras Deborah Tannem e Cynthia Wallat, p.191.

³ Protocolo de interação retirado do texto Enquadres interativos e esquemas de conhecimento e interação, das autoras Deborah Tannem e Cynthia Wallat, p.195

emissor busca, ainda que de formas discrepantes, alinhar os registros de relato para adequar a cada elemento, no caso, os alunos, a criança a mãe.

A teoria dos enquadres de conhecimentos, ainda de acordo com as autoras, tem muito a contribuir no âmbito da sala da aula, principalmente no enfoque da construção de sentido a partir dos enquadres de leitura com ênfase a mudança de enquadres. Analogicamente, na sala de aula, o mesmo acontece. É muito comum ocorrer conflitos entre participantes quando estes têm diferentes esquemas, enquadres distintos, e todos têm diferenças individuais e sociais inclusive pistas e marcadores linguísticos e também marcadores não verbais próprios, a partir dos quais se constroem os enquadres e esquemas. As diferenças são decorrentes de seus conhecimentos prévios e experiências com seu mundo real, além disso, os enquadres e esquemas variam de acordo com cenário de cada interação.

A questão linguística, da compreensão do código utilizado pelo profissional, é certamente importante. Contudo, é preciso atentar para os outros elementos subjacentes à utilização desse registro. Tais elementos são as metamensagens sobre a contextualização (o enquadre que orienta o uso do registro); a referenciou o tópico do discurso (*de que* estamos falando); os atos verbais ou não-verbais (com que propósitos e efeitos falamos); e sobretudo, a estrutura de participação (a interação que os participantes fazem a todo momento na interação sobre os direitos e deveres de falantes e ouvintes, ratificados ou não, participantes ou circunstantes) (TANNEM & WALLAT, 2002, p.184).

Desse modo, o operador da interação para que o objetivo do enquadre de leitura seja galgado, em eventos de leitura, é claramente o professor, que busca diante dos enquadres, “atividade da fala”, estabelecer os *footings* para que ajudem na construção de sentido a partir dos eventos de leitura. Para que haja êxito nessa interação, a mudança dos registros de relatos deve ocorrer de modo a atender às necessidades dos educandos, pois, “mudanças nesses componentes provocam mudanças contextuais de natureza sutil, porém definitiva” (TANNEM & WALLAT 2002, p.184).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos e reflexões abordadas ao longo da pesquisa percebemos que o trabalho pioneiro no Brasil sobre Leitura e Mediação Pedagógica sob o viés da sociolinguística, tem dado uma contribuição grandiosa para promoção de um fazer pedagógico de melhor qualidade, pois é através da reflexão que hábitos são mudados e resultados alcançados. A prática da mediação pedagógica respeita a bagagem cultural e sociolinguista do educando e age como facilitadora no processo ensinoaprendizagem, no intuito de desenvolver habilidades e competências que propiciem ao sujeito autonomia necessária para realização de uma leitura, entendendo aqui leitura como ato de ler e compreender o texto lido, sendo o leitor capaz de posicionar-se criticamente sobre o texto, tarefa essencial na formação de sujeitos letrados e cidadãos.

Outro ponto de constatação foi o de que a formação docente é o caminho que permite estreitar as relações teoria e prática, dada a importância de o professor atuar como pesquisador no espaço escolar e fora dele, pois sua metodologia pode ser alavancada pela formação continuada, seja através de autoformação ou através de cursos de formação que promovem o conhecimento aprofundado necessário em diversas áreas a fim de conhecer, refletir e modificar o modo de agir docente. Tal conhecimento de cunho teórico somado à experiência diária de sala de aula tem a capacidade de transformar, lapidar e aperfeiçoar o fazer docente.

E, ainda, a leitura com vistas à produção de sentido, ponto principal da discussão, engloba desde um conceito mais amplo que é uma atividade da linguagem humana, até um conceito mais delimitado de caráter social e político promovido pela ação cidadã. Por percorrer todo esse trajeto é que a leitura é apontada na pesquisa como o principal meio de construção de conhecimento e, nesse contexto, ao apresentar falhas no desenvolvimento das habilidades e competências concernentes à leitura, a prática docente deve ser ajustada através de ações de mediação de leitura que possibilite e subsidie a compreensão do texto. No contexto escolar, ao lidar com leitura, é muito importante reconhecer e acolher a heterogeneidade do nível de leitura de cada educando e do conhecimento enciclopédico dele que traz marcas sociais, linguísticas e culturais próprias. Nesse sentido, a interação professor-aluno se encarrega da função de promover atmosfera propícia ao aprendizado. Ancorados nesse conceito de leitura e em todas as questões que envolvem a produção significativa de leitura, entendemos que a sociolinguística interacional é inseparável do fazer pedagógico.

Além disso, na perspectiva do letramento, a leitura se enquadra ainda mais nesse papel social já discutido, pois não basta apenas ler, mas fazer uso social dessa leitura. O letramento viabiliza a ponte entre o conhecimento adquirido na escola e o conhecimento de mundo, fazendo com que todo conhecimento adquirido em sala de aula tenha validade na vida dos alunos. As práticas de letramento são responsáveis por esse feito. Quando passam a fazer parte do currículo, elas o transforma. Passa de estrutura engessada a um formato mais flexível capaz de mobilizar saberes e experiências sob práticas de letramento legítimas. O letramento oportuniza ao professor a chance de oferecer ao aluno o domínio da leitura.

Nesse sentido, a mediação pedagógica se insere como protagonista do processo com a função de facilitadora, para que o aluno atinja o nível de compreensão em eventos de leitura, ou seja, a mediação o colocará num patamar em que ele mesmo será capaz de construir o sentido a partir da leitura. Compreendemos que o fato de o aprendiz ler e não conseguir entender o que leu, ou seja, de sua leitura está mais próxima da decodificação, é um fator frustrante no seu desenvolvimento e aprendizagem. Por isso a mediação na prática de ensino de leitura é uma estratégia que está longe de ser uma ideologia de ensino, ela é uma metodologia que se assume num contexto concreto e com poder decisivo em circunstâncias reais de ações realizáveis.

Pudemos constatar também que os principais recursos envolvidos na mediação são os protocolos verbais, os enquadres de conhecimento e a zona de desenvolvimento proximal. Os protocolos verbais se caracterizam pela grande influência que eles exercem dentro da interação. A verbalização, embora pareça um processo simples por ser natural, contribui grandemente em enquadres de leitura. Ao fazer uso de protocolos verbais, o professor consegue detectar os níveis de dificuldades dos alunos, quanto à dificuldade de leitura e, ao fazer essa diagnose, é possível traçar formas de reverter esse quadro. Os enquadres interativos de conhecimento atuam como a elocução propriamente dita, sem eles não há enunciação nem tampouco é possível que haja interação entre sujeitos. Tanto os protocolos verbais quanto os enquadres de conhecimento culminam com a teoria da zona de desenvolvimento proximal, pois o ensinoaprendizagem se dá mediante relações dialógicas entre sujeitos. Assim, num processo de interdependência, o desenvolvimento e a aprendizagem estão postos em uma zona na qual a criança consegue realizar uma atividade com auxílio de outra pessoa. Nesse caso, esse é o papel do mediador que possibilita a ela posteriormente executar a tarefa sem auxílio de ninguém. No primeiro momento, o papel do mediador é decisivo para que a criança aprenda, pois ela está na zona de desenvolvimento potencial, porém o objetivo é que chegue a

zona de desenvolvimento proximal, ou seja, alcance a autonomia necessária para que seja autora de seu próprio conhecimento.

De modo efetivo, esta pesquisa consegue atingir seus objetivos à medida que propõe refletir sobre a prática pedagógica concernente ao ensino de leitura, trazendo a mediação pedagógica como ponto principal para a construção de sentido em eventos de leitura.

Afirmamos, portanto, que a metodologia adotada no tocante à revisão de literatura que traz o conhecimento, possibilitando discussões necessárias para o aprofundamento do tema foi suficiente. Por meio dela, percorremos o caminho de levantamento bibliográfico, construção dos instrumentos – fichamentos e resumos, conseguimos redigir o texto monográfico.

É pertinente reconhecer que o primeiro passo para a atuação do docente como mediador é inserir os alunos em uma situação de interação, cuja intenção é fazer com que não se sintam meros receptores, e passem a se engajar nas aulas também como agentes de conhecimento. Dentro do processo de interação cabe ao professor fazer a diagnose e a análise necessária, através dos protocolos verbais e usando os enquadres de conhecimento para angariar esses dados. Considerando sempre o material linguístico e social de cada um, o professor-mediador atende os anseios de seus alunos, facilitando a construção de sentido em atividades de leitura, como já fora bem abordado através da teoria da zona de desenvolvimento proximal. Assim, o professor é capaz de elaborar atividades sem que necessariamente siga linearmente o livro didático, ou se prenda a um único livro restringindo o conhecimento do aluno a um universo muito pequeno. Ao contrário, ele deve ampliar os horizontes de seus alunos, afinal, a autonomia e a formação de leitores competentes do ponto de vista linguístico e crítico faz parte de práticas de letramento.

Portanto, com esta pesquisa, almejamos que, a reflexão proposta e o enfoque dado à relevância da mediação, sirvam de subsídios aos docentes, alunos e demais profissionais preocupadas com a qualidade da leitura que está sendo proposta aos alunos em sala de aula de educação básica. Isto porque, partilhando das ideias discutidas ao longo do trabalho, pudemos ao mesmo tempo em que compartilhamos nossas inquietações, fomentar a discussão sobre a temática, reconhecendo que o exercício docente é uma prática que deve estar em constante renovação. .

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. Professores leitores e sua formação. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Leitura e Mediação Pedagógica**. Org. São Paulo: Parábola, 2012.

_____ **Nós chegemos na escola, e agora?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. 2004, **Andaimos e pistas de contextualização**: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília. 1997.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

CAVALCANTI. M. M. **Interação leitor-texto**: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: Unicamp, 1989.

FERNANDESI. Eliane Marquez da Fonseca. PANIAGO. Maria de Lourdes Faria dos Santos. **Mediação pedagógica no ensino da leitura e da escrita**. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/2499.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, A. B. O ensino da leitura: a relação entre modelo e aprendizagem in: _____ **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002.

_____ **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo horizonte: scripta, 2002, v 7, n. 14: 13-22.

MARCHUSCHI. L. A. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, E.P. **A História do sujeito leitor**: uma questão para a leitura. Campinas: Letras, 1986.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, A. C. de, RODRIGUES, C. **Protocolos verbais**: uma metodologia na investigação de processos de leitura, in: TOMITCHI, L.M.B (org.). Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. Bauru: EDUSC.

TARDIF, M. **Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, n. 4, p. 215-234, 1991.

TANNEN, W. WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: _____ (Org.). Sociolinguística interacional. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 183-214.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação Social da Mente**. 4 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes. São Paulo, 1991.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BALDO, A. **Protocolos verbais como recurso metodológico**: evidência de pesquisa. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 10, n. 1, jan./jun. 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Org. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. (Série Ideias sobre Linguagem)

_____. **Atividade de linguagem, texto e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.

FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. 2004, **Andaimos e pistas de contextualização**: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, Leitor e Interação Social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. P. 13-37.

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

MOURA, A. A. V; MARTINS, L. R; CAXANGÁ, M. R.R. **A Sequência Didática Aplicada à Leitura**: os explícitos, os implícitos e a mediação do professor. Trabalho apresentado no III Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora (COMLEI), na Universidade de Brasília (UnB), em 13 de outubro de 2010.

NASPOLINI, A. T. **Tijolo por tijolo**: prática de ensino de língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2009.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Liliansa Secron .**Mediação de Leitura em Sala de Aula:** Uma Experiência do 1º Segmento do Ensino Fundamental. Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.

ROAZZI, Antonio. LEAL, Telma Ferraz .**O Papel Mediador das Interações Sociais e da Prática Pedagógica na Aquisição da Leitura e da Escrita.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.565-601, set./dez. 1996.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VALLE, Maria de Jesus Ornelas. ALTÔNIA.Lúcia Alves de Oliveira Schoffen. **A Formação do Leitor Competente:** Estratégias de Leitura. PDE. 2007.