

## ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEITURA EM SALA DE AULA

Jaqueline de Jesus BEZERRA<sup>1</sup>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
jakbezerra100@hotmail.com

**RESUMO:** Esta pesquisa objetiva analisar como acontece a mediação docente no processo de contextualização da leitura em sala de aula, descrevendo a diversificação das estratégias utilizadas pelo professor, a fim de compreender sua relevância. Para tanto, privilegiou-se a Sociolinguística Interacionista Escolar, especialmente as contribuições de Gumperz (2002), Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2006) e de Magalhães e Machado (2012). O levantamento do *corpus* deu-se com a observação de uma aula de leitura, cujos discursos orais do professor e dos alunos foram gravados, e parte deles transcrita para análise. A pesquisa é etnográfica, com abordagem qualitativa. Realizou-se a investigação em uma escola pública, situada na cidade de Crato-CE. Os sujeitos envolvidos foram 35 alunos e o professor de Língua Portuguesa do nono ano. Da análise, verificou-se que a diversificação de estratégias na mediação da leitura, na forma de andaimes, tem impacto positivo para o entendimento e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística Interacionista Escolar. Leitura. Estratégias de mediação. Sala de aula.

### MEDIATION STRATEGIES IN THE PROCESS OF CONTEXTUALIZATION OF READING IN THE CLASSROOM

**ABSTRACT:** This research aims to analyze how teacher mediation takes place in the process of contextualizing reading in the classroom, describing the diversification of strategies used by the teacher, in order to understand its relevance. For this purpose, School Interactionist Sociolinguistics was privileged, especially the contributions of Gumperz (2002), Bortoni-Ricardo and Fernandes de Sousa (2006) and Magalhães and Machado (2012). The survey of the corpus took place with the observation of a reading class, whose oral speeches by the teacher and students were recorded, and part of them transcribed for analysis. The research is ethnographic, with a qualitative approach. The investigation was carried out in a public school, located in the city of Crato-CE. The subjects involved were 35 students and the ninth grade Portuguese language teacher. From the analysis, it was found that the diversification of strategies in the mediation of reading, in the form of scaffolding, has a positive impact on understanding and, consequently, on the construction of students' knowledge.

**KEYWORDS:** School Interactionist Sociolinguistics. Reading. Mediation strategies. Classroom.

## 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Doutoranda em Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Na leitura, pode-se considerar a mediação como uma ponte entre o texto e o leitor, construída pelo professor no contexto da sala de aula. Assim, o mediador é um facilitador, um suporte para o aluno no seu contato e na sua relação com o texto. A atuação do mediador na contextualização da leitura é determinante para que a produção de sentidos ocorra efetivamente.

Direcionada por esta temática, a presente pesquisa partiu do seguinte questionamento: como ocorre a mediação do professor no processo de contextualização da leitura em uma sala de aula do nono ano? Para responder a esse questionamento, foram traçadas as seguintes ações: observar eventos de leitura na intenção de verificar se houve diversificação de estratégias de mediação na contextualização da leitura; descrever as estratégias de mediação utilizadas pelo professor e perceber o impacto dessas estratégias no processo de mediação.

A análise está ancorada na perspectiva teórica da Sociolinguística Interacionista Escolar, voltada para aspectos interacionais e conversacionais da linguagem utilizada na comunicação em sala de aula, no contexto de mediação da leitura, à luz dos pressupostos de Gumperz (2002), Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2006), de Magalhães e Machado (2012), de Moura e Martins (2012), e de reflexões de autores como Solé (1998), Freitas (2012) e Kleiman (2007).

A temática aqui discutida considera que a mediação do professor em sala de aula é fundamental para que o aluno tenha uma compreensão efetiva do texto lido. Quando a mediação é planejada, articulada e bem direcionada, pode contribuir para que um maior número de alunos tenha uma compreensão significativa do texto e, conseqüentemente, é possível se alcançarem resultados mais exitosos no ensino da leitura.

Este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentam-se a metodologia utilizada, o *corpus*, o campo de investigação e os sujeitos envolvidos. Em

seguida, apresenta-se a fundamentação teórica, com destaque para o papel do professor na mediação da leitura e, conseqüentemente, na formação leitora do aluno, enfocando-se as pistas de contextualização que podem ser utilizadas no ensino da competência leitora. Depois, analisam-se os dados coletados a partir do *corpus* levantado.

## **2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMINHO PERCORRIDO**

Esta pesquisa é etnográfica, de abordagem qualitativa. Segundo Godoy (1995), a pesquisa etnográfica descreve eventos da vida de um grupo e interpreta os significados desses eventos para aquele grupo. Dessa forma, o caráter etnográfico da pesquisa realizada dá-se pelo fato de descrever como ocorre rotineiramente a mediação docente no trabalho com a leitura numa turma de alunos.

Na abordagem qualitativa, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 128), “o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados”. Nesse sentido, o ambiente natural foi a sala de aula, o que configura a etnografia escolar. Os dados coletados, por meio da técnica da observação e da gravação do discurso do professor e dos alunos em sala de aula, seguindo a ficha de observação como instrumento utilizado, foram analisados e interpretados, para que se verificasse como acontece a mediação em sala de aula.

O *corpus* do presente trabalho foi levantado numa aula de leitura, com a gravação do discurso oral do professor e dos 35 alunos que compunham a turma de nono ano de uma escola pública estadual localizada no município de Crato, Ceará. Da aula, que teve duração de 50 minutos, foram transcritos os discursos correspondentes a 25 minutos, que compreenderam o processo de leitura do texto, excetuando os minutos iniciais, destinados à organização da sala e do material a ser utilizado por professor e alunos, e os minutos finais, que corresponderam aos encaminhamentos, por parte do docente, de atividades para

casa e para o dia seguinte. A transcrição apresentada neste trabalho representa uma amostra da aula da qual foram filtradas as estratégias de mediação utilizadas pelo professor.

A aula gravada para o levantamento do *corpus* tratou da leitura do *Conto de escola*, de Machado de Assis. O professor iniciou o momento justificando a leitura de “*mais um conto*” para os alunos se inspirarem em suas produções, em virtude da Manhã de Autógrafos, um evento realizado na escola-campo para o qual produziriam textos de gêneros diversos.

Vale ressaltar que a transcrição foi realizada à luz das convenções de conversação de Marcuschi (2003, p. 10), que sugere “sinais linguísticos e úteis” para essa tarefa. Na transcrição, a letra “P” indica a fala do professor e a letra “A” indica a fala dos alunos. A letra “A” seguida de número indica a quantidade de alunos que falaram, na ordem de fala. Na transcrição, aparecem os seguintes sinais: *[[* - *dois colchetes* - indicando falas simultâneas; *palavras com letras maiúsculas* - indicando ênfase, tom mais forte; *::* - *dois-pontos seguidos* - nos casos de alongamento de vogais; *(+)*  *sinal de “mais”* – indicando pausas pequenas; *“* - *aspas duplas* – para indicação de interrogação; *‘* - *aspas simples* – para indicação de pausas que correspondem a ponto-e-vírgula; *(3.7)* e *outros números entre parênteses* - indicando pausa maior que 1,5 segundo; *(“”)* *expressões entre aspas* - nos casos em que não se compreendeu a fala; e *(( ))* *parênteses* – indicando comentário da transcrição.

As categorias de análise foram as pistas de contextualização: as pistas linguísticas, que podem envolver “mudanças de código, dialeto e estilo, possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões pré-formuladas, aberturas e fechamentos conversacionais, estratégias de sequenciamento” (GUMPERZ, 2002, p. 152); as pistas paralinguísticas, “por exemplo, o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações”; pistas prosódicas, “por exemplo, a entoação, o acento, o tom” (GUMPERZ, 2002, p. 149); e,

ainda, as pistas não verbais, que, no texto trabalhado pelo professor e pelos alunos, puderam ser percebidas pela ilustração contida na capa do *Conto de escola*, de Machado de Assis.

Além disso, foram analisados outros tipos de andaimes como estratégias de mediação, a saber: o questionamento, o prefácio a uma pergunta, a antecipação e o comentário de fala, abordados por Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2006). Também foram identificadas estratégias de leitura estudadas por Solé (1998), como direcionamentos para implicações do gênero textual, conhecimentos prévios do leitor, antecipação do assunto de que trata o texto, formulação de hipóteses e localização de palavras-chave, sobre as quais se discute na seção seguinte, em relação à atuação do professor no processo de formação leitora.

### **3 A FORMAÇÃO LEITORA E O PAPEL DO PROFESSOR**

A aquisição da leitura é um processo que requer bastante atenção. Primeiro, porque ler não é apenas decodificar um texto; depois, porquanto ainda é perceptível que, em muitas escolas, quando se fala em aula de leitura, o que se observa, muitas vezes, é apenas a oralização de um texto escrito. Contudo, trabalhar leitura no ambiente escolar vai muito além disso.

Nesse processo, torna-se evidente a importância do papel do professor, que assume a função de mediador da aprendizagem do aluno. Aprender a ler, portanto, é essencial para que o aluno tenha autonomia sobre si e sobre o mundo que o cerca. Sobre a mediação leitora, Solé (1998) pontua algumas estratégias que podem favorecer a formação leitora do discente.

Para Solé (1998), a leitura é, sobretudo, a interação entre o leitor e o texto e, para que o processo de leitura ocorra de forma proficiente na sala de aula, faz-se fulcral o

emprego de ferramentas metodológicas, as quais Solé (1998) denominou estratégias de leitura. Ler significa compreender e interpretar textos escritos em diversos gêneros e com as mais diversas intenções comunicativas, o que contribuirá decisivamente para a autonomia pessoal e interpessoal do sujeito e para sua inserção e manutenção no seio de uma sociedade letrada (SOLÉ, 1998).

Sob essa ótica, Solé (1998) apresenta a proposta de trabalho com a leitura em sala de aula a partir de três etapas: antes, durante e depois da leitura. A autora elenca estratégias que devem ser desenvolvidas em sala de aula e, por conseguinte, mediadas pelo professor: o levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre o assunto do texto e as expectativas apresentadas pelo grupo em função do suporte, da formatação do gênero e do autor ou da entidade promotora da publicação do texto.

Os questionamentos prévios à leitura do texto acionarão o repertório de conhecimentos socioculturais que o aluno já detém acerca do tema e que fora adquirido nas relações em sociedade para que, dessa forma, possa construir significados para o que está sendo lido. A produção de sentidos pelo leitor em sala de aula é resultado das interações realizadas fora da escola, no seu convívio social, e, por essa razão, é importante a mediação desses procedimentos que antecedem a leitura do texto.

As estratégias que podem ser desenvolvidas durante a leitura, segundo Solé (1998), constituem-se em: identificação do tema ou da ideia principal do texto; inferência do significado de palavras que, a princípio, sejam desconhecidas pelo aluno; associação de informações do texto com outros textos, outras leituras; formulação de hipóteses a partir da sequência de ações apresentadas no enredo; localização de palavras-chave; relação de informações do texto com os conhecimentos prévios do leitor; construção do sentido global textual.

No momento da leitura, para a construção de novos sentidos, além daqueles já produzidos previamente, o leitor mobilizará informações explícitas e implícitas percebidas no texto e fará relações entre o que está sendo lido e outros conhecimentos já adquiridos, que confirmarão ou negarão hipóteses levantadas pelas implicações do gênero, do suporte e da autoria.

Ao final da leitura, Solé (1998) pontua que podem ser realizadas atividades como a produção de uma síntese escrita das ideias do texto, um debate, para que as impressões de cada um sejam conhecidas por todos, e uma avaliação crítica do texto. É isto o que geralmente se chama de socialização das ideias, em que cada aluno apresenta seu ponto de vista acerca do assunto. A sugestão dada pela autora de que a síntese do texto seja escrita se dá em razão de o grau de consolidação de aprendizagem da produção de um texto escrito ser maior do que de um texto oral.

É válido destacar que a autonomia do aluno ganha destaque nesse processo de aprendizagem leitora, entretanto, é crucial o papel de mediador para que haja, de fato, a formação do leitor. “Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo” (FREITAS, 2012, p. 68). Nesse sentido, apropriar-se das estratégias sugeridas por Solé (1998) pode constituir-se uma eficiente metodologia para a mediação leitora e para o desenvolvimento do protagonismo do aluno e de sua consolidação como sujeito de sua aprendizagem.

Moura e Martins (2012) evidenciam que a experiência de mediação da leitura reforça o compromisso com a qualidade do ensino centrado na aprendizagem e permite entender que, quanto mais disponível estiver o professor para o processo de mediação, melhor será o resultado das interações em sala de aula. Isso elucidada o quanto a mediação pedagógica pode trazer ganhos para a aprendizagem dos alunos pela via da leitura e pode colaborar para a autonomia crítica e a formação cidadã dos aprendizes.

Além das estratégias propostas por Solé (1998), destaca-se, a seguir, as pistas de contextualização e outros andaimes que também são eficazes no processo de mediação da leitura presentes nas discussões de Gumperz (2002) e de demais autores que seguem essas mesmas ideias.

#### **4 AS PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DA LEITURA**

Pode-se dizer que, para se fazer compreender, no processo comunicacional, o falante deixa pistas indicadoras de significados. Considerando sua importância no processo de mediação da preparação prévia para a leitura, discute-se sobre essas estratégias mediadoras da compreensão leitora. Por este viés, segundo Gumperz (2002, p. 149), as pistas de contextualização são utilizadas “para sinalizar os nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor”.

Além disso, esses recursos

[...] são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante. Os processos relacionados às mudanças de código, dialeto e estilo, alguns dos fenômenos prosódicos [...], bem como as possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões pré-formuladas, aberturas e fechamentos conversacionais, e estratégias de sequenciamento podem, todos, ter funções semelhantes de contextualização. (GUMPERZ, 2002, p. 152).

Assim, entende-se que esses traços são utilizados de acordo com fins de comunicação e de conversação e se manifestam na língua sob diversas formas, conforme um determinado contexto no qual são sinalizadas pressuposições que contribuem para a compreensão de dados informacionais. Ademais, o modo como as pistas de contextualização se manifestam depende de quem e para que as usa.



A fim de complementar a definição das pistas de contextualização, com base em Gumperz (2002), Bortoni-Ricardo e Fernandes (2006, p. 168) as conceituam como “sinais não verbais ou verbais que, processados juntos com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, ajudam a construir a base do contexto para a interpretação localizada, dessa maneira, afetando o modo como se compreendem as mensagens”. Essa ideia confirma a importância desses traços linguísticos no processo de compreensão em uma dada situação de interação.

Vale ressaltar que as pistas de contextualização são inúmeras, e cabe ao professor verificar quais delas melhor se adaptam ao propósito de sua aula, seja de leitura ou de outro conteúdo. Neste artigo, focaliza-se a discussão das pistas abordadas por Gumperz (2002): as pistas linguísticas, as paralinguísticas, as prosódicas e as não verbais.

De acordo com esse teórico, as pistas linguísticas envolvem alternância de código, de dialeto ou de estilo. Estão presentes no conteúdo linguístico, verbal, no texto escrito ou falado. O código linguístico utilizado, normalmente, na comunicação interacional, é a língua portuguesa. Para Dubois *et al.* (1998), o código é um sistema de signos que envolve suas características peculiares, como suas denominações, suas combinações e as normas que regem tais combinações. Nesse sentido, o código envolve os elementos sintáticos da língua que, conseqüentemente, contribuem para as construções semânticas. O dialeto, por sua vez, é uma variante de fala, um modo de uso da língua, divergente da norma padrão e oficial, conforme o pressuposto de Bizzocchi (2006). Quanto ao estilo linguístico, considera-se uma característica própria de cada falante ou escritor, de forma que cada um tem o seu modo específico de falar e de escrever. Entre as diversas conceituações do termo, foram tomadas caracterizações de Chociay (1983), para quem estilo é uma forma peculiar de se expressar, de combinar elementos, de marcar personalidade. Diante desses

entendimentos de código, dialeto e estilo, apreendem-se aspectos presentes nas pistas linguísticas.

As pistas paralinguísticas, para Gumperz (2002), são as pausas, o tempo de fala, a hesitação, elementos que extrapolam o código linguístico, muito típicos da oralidade de caráter conversacional. Em consonância com Gumperz (2002), Marcuschi (2003, p. 19) afirma que a conversação é marcada por “momentos de pausas e hesitações que tomam a forma de lacunas ou breves interrupções”. Nesse sentido, esses elementos funcionam como “organizadores locais importantes” (MARCUSCHI, 2003, p. 27), uma vez que envolvem o modo como o falante se expressa, utilizando-se de recursos sugestivos e cooperativos com propósitos específicos para o contexto de interação, de maneira espontânea e dotada de significado.

As pistas prosódicas consistem na entoação, no acento, no tom, sinais que atuam de maneira fundamental para a interpretação da fala. Tomando a definição trazida por Xavier e Mateus (1990, 1992), a prosódia estuda o tom e sua natureza, como funciona, como varia, qual a intensidade e a duração na fala. Nessa perspectiva, as pistas prosódicas estão diretamente relacionadas à fala e, no contexto da sala de aula, são amplamente utilizadas pelos professores. A melodia e o acento dados ao tom de fala têm muito significado e muitos objetivos, já que são intencionais e usadas no processo interacional, normalmente, com vistas a facilitar a compreensão acerca de algum assunto tratado.

Quanto às pistas não verbais, estas são construídas pelo direcionamento do olhar, pelo distanciamento entre os interlocutores, pela postura, e/ou pelos gestos. Como a própria denominação sugere, envolve sinais nos quais não se utilizam palavras. Desse modo, no contexto escolar e na atuação do professor, não só as palavras significam, mas também o comportamento, marcado por características posturais, gestuais, faciais, não é aleatório. Marcuschi (2003, p. 63) considera os recursos não verbais como paralinguísticos,

e menciona que “o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, têm um papel fundamental na interação face a face”. Assim, todas essas expressões contribuem para que o aprendizado seja construído.

Logo, para que ocorra interação num evento de leitura, fazem-se necessárias estratégias didáticas de mediação. A utilização de andaimes é uma dessas estratégias. Esse termo é normalmente usado no âmbito da construção civil, como uma estrutura que dá sustentação a prédios. No âmbito da língua, essa estrutura de apoio tem caráter verbal e/ou não verbal e auxilia o processo de mediação em sala de aula.

Conforme Magalhães e Machado (2012, p. 54), “as estratégias de mediação são consideradas um trabalho de andaimagem”. Isso quer dizer que, no caso da leitura, são um apoio para o aluno interpretar e compreender ampla e significativamente as informações de um texto. As autoras ainda acrescentam que andaime ou andaimagem são “um auxílio visível ou audível que uma pessoa mais experiente pode dar a um aprendiz” (MAGALHÃES; MACHADO, 2012, p. 55).

Estabelecendo uma relação precisa entre as pistas de contextualização e a andaimagem, Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2006, p. 168) afirmam que

As pistas de contextualização transmitem-se por traços prosódicos (altura, tom, intensidade e ritmo), cinésicos (decoreção facial, direção do olhar, sorrisos, franzir de cenho) e procêmicos, recursos paralinguísticos que, juntamente com o componente segmental dos enunciados linguísticos, são a principal matéria-prima de que se constituem os andaimes.

Fica claro, portanto, que as pistas são elementos constituintes da andaimagem, porém, deduz-se que não são os únicos, de modo que pode haver outros tipos de andaimes que não sejam, especificamente, pistas de contextualização, mas que não serão discutidos neste artigo. Outras informações relevantes também trazidas por Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2006, p. 169) sobre a andaimagem são citadas a seguir:

Na tradição do discurso de sala de aula, os andaimes são associados com as iniciações de um evento de fala pelo professor e com suas avaliações das respostas dos alunos. [...]. Observe-se também que os andaimes podem ser construídos na interação professor/alunos ou alunos/alunos. Uma característica básica do processo de andaimes é o estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professor e alunos, por meio de ações simples, como a de se ouvirem e se ratificarem mutuamente [...].

Então, pelas características dos andaimes, ratifica-se a importância desses recursos como estratégias de mediação da contextualização da leitura, que devem estar presentes na interação em sala de aula durante a realização dessa atividade. Além das pistas de contextualização mencionadas à luz de Gumperz (2002), Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2006, p. 169) acrescentam que

Um trabalho de andaimagem pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (*backchanneling*), comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno. Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão formal.

Essas estratégias citadas pelas autoras tanto podem envolver pistas linguísticas, através do uso do código verbal, como paralinguísticas, em que se usam pausas e hesitações na fala, além das prosódicas, em que a melodia e o ritmo do tom podem ser mais ou menos acentuados, dependendo da intencionalidade no uso desses traços e, também, as pistas não verbais, de modo que ao usar o prefácio a uma pergunta, um comentário, uma reformulação, o professor dê ao seu olhar, à sua postura ou a seus gestos um significado específico para o momento de mediação.

A partir dessas considerações, é possível perceber como estratégias simples de interação podem fazer diferença na facilitação da compreensão pelo aluno acerca de leituras ou de conteúdos. A reconceptualização como uma reformulação de conceitos é significativa para a interpretação textual e, conseqüentemente, para a construção de sentidos em um texto lido. Na próxima seção, analisa-se como se dá a mediação na preparação para a leitura no *corpus* selecionado.

## 5 A MEDIAÇÃO NA CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEITURA

Nesta seção, apresenta-se uma análise sobre a mediação em um evento de leitura observado e gravado para fins de verificação de como emergiram as pistas de contextualização que contribuíram para a significação do texto. A primeira estratégia de mediação foram andaimes audíveis: o prefácio a uma pergunta, visto que inicialmente o professor tece uma breve explicação acerca de um dos objetivos da leitura e, em seguida, faz o questionamento, que envolve pista prosódica, com o tom de pergunta enfatizado na fala.

Após justificar a leitura do conto para os alunos se inspirarem para as produções que resultariam em uma Manhã de Autógrafos, P pergunta aos discentes o que é um conto:

*P: boa tarde pessoal*

*A35: [[BOA TARDE*

*P: nossa manhã de autógrafos está chegando e::e vocês vão ler mais um conto para se inspirar para a produção de vocês (+) certo” (+) nós vamos fazer algumas hipóteses antes de fazer a leitura e essas hipóteses vão ser comprovadas (+) ao final (+) da leitura’ primeiro eu quero perguntar para vocês’ antes de nós lermos (+) o que é um conto”*

*A1: é uma história*

*A2: é uma história*

*A3: é uma história*

Após questionar, e A1, A2 e A3 responderem que conto “*é uma história*”, P conceitua “*conto*”, expandindo o turno dos alunos, aproveitando-se da resposta deles, ampliando-as: “*P: é uma história (+) uma narrativa (+) que (+) que desenrola fatos (+) numa estrutura [...]*”. Com base nesses dois trechos da transcrição, vemos que P usa, ainda, pistas paralinguísticas quando faz pausas na sua fala, possivelmente com o objetivo de manter o aluno atento à informação que está sendo repassada.

Considerar o conhecimento prévio do aluno para, a partir dele, o professor acrescentar novas informações é uma das estratégias defendidas por Solé (1998) para o momento inicial e anterior ao ato propriamente dito da leitura. Outrossim, ainda considera

que implicações do gênero, do suporte e do autor, além da formulação de hipóteses, são imprescindíveis para a contextualização da leitura pelo aluno. Na aula observada, o docente cumpre rigorosamente a proposta de trabalho sugerida por Solé (1998) na etapa que antecede a leitura, conforme se observa adiante na transcrição.

Outro questionamento feito por P foi o seguinte: “*para que que nós lemos um conto?*”. Antes de os alunos responderem, P oferece um andaime que os levará à compreensão da pergunta e, conseqüentemente, à resposta, que se configura também como um prefácio à pergunta, já que P apresenta uma breve explicação antes de questionar:

*P: [...] para que que nós lemos um conto” por exemplo eu leio uma notícia quando eu quero me informar de algum acontecimento (+) eu leio a bula de um remédio quando eu preciso saber a reação adversa daquele medicamento (+) eu leio um manual de instruções quando eu preciso aprender a usar algum equipamento (+) e um conto” para que que eu leio um conto”*  
*A1: por diversão*

O andaime acontece quando P explica porque se lê uma notícia, uma bula de remédio, um manual de instruções, dando a entender que se faz uma determinada leitura com um objetivo específico. A partir dessa explicação, A1 responde que se lê um conto “*por diversão*”, demonstrando que entendeu a dica dada por P, que confirma a resposta do aluno: “*P: por diversão (+) exatamente (+)*”. Nesse momento, entretanto, P poderia ter expandido a discussão do propósito de leitura do conto e contribuído, dessa forma, para A1 desenvolver sua resposta e para os demais ampliarem a compreensão da finalidade da leitura do conto.

Em seguida, P faz mais um questionamento, perguntando qual o nome do conto que será lido, e também qual o seu autor, apontando, desse modo, para o assunto que é tratado no texto:

*[...] que conto é esse que nós vamos ler”*  
*A1: conto de escola.*  
*A2: conto de escola.*

A3: *conto de escola*

P: *conto de escola (+) de quem é*

Depois que os alunos respondem, pede que descrevam uma imagem: “P: *antes de nós irmos para a leitura (+) nós vamos analisar uma imagem (+) que tem aí do lado do nome do conto (3.7) eu quero que vocês descrevam para mim essa imagem (+).*” Ou seja, P se utilizou de um andaime visível, no caso, uma pista não verbal, preparando o aluno para a leitura e auxiliando sua compreensão. Vale observar que, em “[...] *nó:s vamos fazer algumas hipóteses antes*”, P explica que levantarão algumas hipóteses que “*vão ser comprovadas (+) ao final (+) da leitura*”. Assim, utiliza-se dessa estratégia para os alunos formularem hipóteses acerca do que pode tratar o conto. Sobre isso, Solé (1998) afirma que as hipóteses e as expectativas dos alunos não são absurdas e, embora não se realizem, seria possível se realizarem.

Nesse contexto, além de usar a imagem como estratégia de mediação na contextualização da leitura, P se utiliza da antecipação que, segundo Magalhães e Machado (2012, p. 51), “busca identificar o que o leitor já conhece do que será lido no texto”. Dessa forma, P adianta o tema e mobiliza os conhecimentos de mundo dos alunos, especialmente os que estão relacionados ao assunto do texto.

Após P pedir: “*pois comecem a descrição*”, A1 e A2 se manifestam rapidamente descrevendo: “A1: *[ é uma escola*”; “A2: *é uma escola com um monte de aluno*”; no entanto, A1, que começou a descrever especificamente, amplia a descrição, acrescentando uma informação a mais: “A1: *uma escola antiga por causa da::a (+) dá pra perceber por causa da palmatória que as escolas antiga usavam e::e (+) é o professor tentando explicar com um livro na mão e alguns alguns alunos conversando*”. Com isso, vê-se que a imagem mobilizou conhecimentos enciclopédicos, ou de mundo, do aluno. Sobre esse conceito, Kleiman (2007) explica que se trata de um conhecimento que o aluno adquiriu ao longo da

vida e que contribui para a construção do sentido do texto. O levantamento de conhecimentos prévios do leitor também é uma das estratégias elencadas por Solé (1998).

Na aula em análise, faz-se menção à palmatória, instrumento que era utilizado nas escolas para punir os alunos por razões diversas. A1 faz menção a esse instrumento para justificar o fato de a imagem retratar uma escola antiga e, de certa forma, para deixar subentendida uma comparação com as escolas de hoje, que não mais se utilizam da palmatória.

Logo após a descrição de A1 e A2, A3 afirma: “A3: *tem um aluno aí que tá passando a borracha ou é uma moeda*”, no que P confirma com ênfase nas colocações de A1, A2 e A3, acentuando mais fortemente a palavra “*ISSO [...]*”, mediando, nesse caso, com uma pista prosódica, e valorizando a participação dos alunos, aliás, o que é feito constantemente.

Sobre a valorização que o professor deve dar à interação dos alunos, Magalhães e Machado (2012, p. 53) afirmam: “a valorização dos conhecimentos que nossos alunos demonstram ter a mais sobre determinado assunto é uma característica muito positiva na interação professor/aluno”. Isso quer dizer que, ao enaltecer o conhecimento dos alunos durante as aulas, o professor os encoraja a continuarem participando e contribuindo, o que significa que se não houver esse reconhecimento, o resultado pode ser contrário e, conseqüentemente, negativo.

P, ao buscar esclarecimentos e formulação de hipóteses sobre o objeto que o personagem do conto “*tá passando*”, indagando aos alunos se “*é uma borracha ou é uma moeda*”, A35 respondem que “*É UMA MOEDA*”. Mais uma pergunta é feita por P a fim de preparar os alunos para a leitura:

*P: para que será (+)*

*A1: é uma moeda*

*P: que ele está passando essa moeda para esse colega”*

*A2: é a resposta, Tia, da tarefa*



*P: será que é a resposta da tarefa”*  
*A3: é não*  
*A4: num sei*  
*A5: [[(“incompreensível”)]]*  
*A6: é pra comprar uma (“nota”) tia*

Com base no questionamento de P, mediado por outra pista paralinguística, por meio da qual P faz uma pausa entre o início e a conclusão da pergunta, A3 e A6 lançam, então, hipóteses, antecipando o que encontrarão no conto e P instiga: “*P: nós vamos descobrir na leitura.*”

Constantemente, P utiliza a estratégia da pergunta. Outra vez, questiona se “*a imagem tem relação com o título do conto*”, ao que A1 e A2 respondem: “*A1: sim*”; “*A2: tem*”; “*A2: [[ é uma escola*”. Pela aparente resposta óbvia dos alunos, há risos nesse momento, no entanto, P não aprofunda tal relação. Quanto a isso, mais uma vez Magalhães e Machado (2012, p. 52) dizem: “Não podemos nos contentar com respostas monossilábicas. Elas não conduzem à compreensão leitora”. Pensando nisso, P poderia ter ampliado a relação entre título e ilustração, mas talvez não o tenha feito por considerar que os alunos já tinham compreendido essa relação.

Na sequência, P faz nova pergunta à turma: “*peçoal vocês conhecem algum texto de Machado de Assis*”. A35 respondem que “*sim*” e que “*NÃO*”. Então, P indaga se quem conhece pode citar:

*P: quem conhece”*  
*A1: eu... (1.8)*  
*P: podem citar”*  
*A1: Helena ((falando baixo))*  
*P: Helena*  
*A1: A Mão e a Luva*  
*A2: A Viúvina*  
*A3: A Mão e a Luva*  
*A4: A Mão e a Luva*  
*A5: Conto de escola*

Os textos citados são “*Helena*”, “*A mão e a luva*”, “*A Viuvinha*”, “*Conto de escola*”. Diante das respostas, P elogia as menções feitas, mais uma vez, demonstrando valorização do conhecimento dos alunos na interação e acrescenta:

*P: muito bem (+) algumas obras (1.2) de Machado de Assis são contos' outras são romances (+) A Viuvinha é de José de Alencar que é outro grande escritor da nossa Literatura Brasileira (+) Machado de Assis é considerado um dos maiores escritores da Literatura Brasileira e ao final do conto nós vamos conhecer um pouco mais de Machado de Assis (+)*

Nessa mediação, P usa como estratégia o andaime do comentário da fala de A2, como tentativa de justificar sua resposta, explicando que “*A Viuvinha*” é uma obra de José de Alencar, outro grande escritor da nossa literatura, assim como Machado de Assis, ou seja, não desconsidera a menção feita pelo aluno, mas acrescenta informações como forma de corrigir a resposta dele.

Conforme se vê adiante, para a leitura do primeiro parágrafo do texto, P sonda se alguém quer ler e, quando A1 se prontifica, P pede então que comece a leitura, mediando esse momento com o envolvimento do aluno que vai ler e dos outros que escutam atentamente a leitura do colega:

*P: então nós vamos partir (+) para a (+) leitura do primeiro parágrafo (+) quem gostaria de ler (+) o primeiro parágrafo”*

*A1: eu (3.1)*

*P: pronto pois então pode começar (4.5)*

*A1: conto de escola (+) Machado de Assis (2.2)*

*a escola era na Rua do Costa (+) sobradinho de grade de pau (+) o ano era de 1840 (+) naquele dia uma segunda-feira do mês de maio deixe-me estar algum instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar amanhã (+) hesitava entre o morro entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant’Ana (+) que não era então esse parque atual (+) construção de gentleman (+) mais um espaço rústico (+) mais ou menos infinito (+) alastrado de lavadeiras (+) capim (+) e burros soltos (+) morro ou campo” (+) tal era o problema (+) de repente disse comigo que o melhor era a escola(+)* e guiei para a escola (+) aqui vai a razão.

*P: muito obrigada*

*A1: de nada*

Percebe-se pela transcrição que o mediador tenta envolver o alunado para que sejam protagonistas da aula de leitura, sugerindo que os discentes respondam, hipotetizem, leiam, reflitam. No início da leitura, P continua utilizando as estratégias de mediação usadas na contextualização, que podem ser percebidas no trecho:

*P: vou (+) dar uma pausa para nós fazermos algumas considerações (+) todo conto ele tem uma introdução que nós também chamamos de apresentação (+) nessa introdução ou apresentação (+) algumas informações são expressas como tempo (+) espaço (2.0) que tempo é indicado nesse primeiro parágrafo”*

*A1: manhã*

*P: manhã*

*A2: a escola*

*P: QUAL É O ANO”*

*A35: 1840*

*P: 1840 (+) só essa indicação de tempo ou tem outra”*

Na transcrição acima, vê-se que a estratégia de mediação usada é o prefácio a uma pergunta e, em seguida, o questionamento, buscando a identificação de palavras-chave, realizado por meio de pistas paralinguísticas: pausas durante sua fala. P apresenta uma parte da estrutura do conto e elementos presentes nela, indagando em seguida quais são esses elementos no conto lido. Em dois momentos, P repete as respostas dos alunos, confirmando a coerência delas e instiga que procurem outras indicações de tempo quando pergunta:

*P: 1840, só essa indicação de tempo ou tem outra””*

*A1: tem*

*A2: é numa segunda-feira*

*P: segunda-feira*

*A3: do mês de maio*

*A4: do mês de maio*

*P: exatamente (+) E QUE ESPAÇOS VOCÊS PERCEBEM AÍ”*

A2, A3 e A4 acrescentam informações, e P já pergunta quais são os espaços. Nesse momento, P poderia ter ampliado a discussão da relevância da presença desses elementos na introdução, mencionando, por exemplo, que servem para situar o leitor no tempo e no espaço da narrativa.

Segue mais uma parte da transcrição:

*P: [...] esse narrador é personagem ou observador”*

*A35: PERSONAGEM*

*P: POR QUÊ”*

*A1: porque a fala tá na primeira pessoa*

*P: ISSO*

*A1: e o sujeito tá sofrendo (+) o sujeito tá sofrendo a ação do verbo*

*P: exatamente (+) agora nós vamos partir para a leitura do segundo parágrafo, todo mundo entendeu o primeiro parágrafo”*

*A35: SIM*

*P: ok então vamos partir para a leitura do segundo*

Observa-se que P questiona qual o tipo de narrador, com base na leitura do primeiro parágrafo. A35 responde que se trata de narrador personagem e P, por meio de um andaime, pergunta com um tom mais alto, mais acentuado, por que se trata de narrador personagem, e A1 responde. P, perguntando se todos entenderam o primeiro parágrafo e recebendo a resposta “*sim*”, parte para a leitura do segundo parágrafo.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A contextualização da leitura é de extrema importância para que os alunos percebam os objetivos do texto que será lido, a sua temática, mobilizando seus conhecimentos prévios, o que facilitará o entendimento. Ou seja, essa atividade prévia funciona como uma âncora, um suporte para a leitura, e precisa ser planejada para que haja, de fato, compreensão e, conseqüentemente, produção de sentidos.

Da análise, verifica-se que o professor utilizou como estratégias de mediação as pistas linguísticas, as paralinguísticas, as prosódicas, as não verbais, os questionamentos, o prefácio, a antecipação, a imagem, os comentários, a expansão do turno dos alunos, além do direcionamento específico para implicações do gênero, conhecimentos prévios dos leitores, assunto de que trata o texto, formulação de hipóteses e localização de palavras-chave. Isso aconteceu como forma de manter a atenção dos alunos e como suporte para

respostas e para o entendimento, funcionando também como mobilizadoras de conhecimentos.

Na aula observada, o aluno que, por muitas vezes, em sala de aula, é visto como um elemento passivo na relação de ensino e aprendizagem, passa a desempenhar o papel de sujeito de sua aprendizagem. Logo, isso corrobora a ideia apresentada inicialmente de que a mediação feita pelo professor no ato da leitura do aluno, utilizando estratégias como as anteriormente apresentadas, é eficaz para facilitar a compreensão textual global e a construção de significados pelos discentes.

## REFERÊNCIAS

BIZZOCCHI, A. A Distância entre Língua e Dialeto. **Revista Língua Portuguesa**, v. 2, n. 14, dez. 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, M. A. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. *In*: TACCA, M. C. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006. p. 167-179.

CHOCIAY, R. Em busca do estilo. **Alfa**, São Paulo, v. 27, p. 65-76, 1983.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de linguística**. Trad. Frederico Pessoa de Barros, Gesuína Domenica Ferreti, Dr. John Robert Schimitz, Dra. Leonor Scliar Cabral, Maria Elizabeth Leuba Salum, Valter Khedi. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

FREITAS, V. A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

MAGALHÃES, R.; MACHADO, V. R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. *In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (org.). Leitura e mediação pedagógica.* São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MOURA, A. A. V. de; MARTINS, L. R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. *In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (org.). Leitura e mediação pedagógica.* São Paulo: Parábola, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

XAVIER, M. F.; MATEUS, M. H. (org.). **Dicionário de Termos Linguísticos**. APL e ILTEC, Lisboa: Edições Cosmos, 1990-1992.

RECEBIDO EM: 07 de dezembro de 2021  
APROVADO EM: 13 de dezembro de 2021  
Publicado em dezembro de 2021