

UM ESTUDO SOBRE A MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS DE LEITURA INTERATIVA

Jozuel Vitorino de Moura
Mestrando/UNESP – Marília, SP¹

Cristiane Magalhães Bissaco
Doutora/UNESP – Rio Claro, SP²

RESUMO: Com o intuito de fornecer uma discussão teórica sobre como os elementos textuais são de fato compreendidos por seus leitores, nos pautamos nos conceitos de mediação, interação e de estratégias de leitura para aprofundar o conhecimento científico-acadêmico sobre a leitura. Assim, em um primeiro momento apresentamos pautados nos estudos de Vygotsky e Feurstein o conceito de mediação e seus critérios. Depois conceituamos a leitura interativa e o relevante papel de estratégias que viabilizem ao educando o processo de apropriação do conhecimento, o que é defendido por nós como sendo mediado tanto pelo próprio texto como pelo professor.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Interativa. Mediação. Apropriação do Conhecimento.

ABSTRACT: In order to provide a theoretical view on how textual elements actually come to be understood by their readers, we are guided by the concept of mediation, interaction and reading strategies to advance the scientific-academic discussions about reading. Thus, in a first moment we discussed in the studies of Vygotsky and Feurstein the concept of mediation and its criteria. Then we come to conceptualize the interactive reading and the relevant role of strategies that enable the learner to learn the process of appropriation of knowledge. What we defend here is that besides the teacher's role, the text itself can act as mediator of the appropriation of knowledge.

KEYWORDS: Interactive Reading. Mediation. Appropriation of Knowledge.

INTRODUÇÃO

Partimos do ponto de vista do processamento de informações, pautados em SMITH (1989, p.80-81) que defende que é apropriado pensarmos sobre os aspectos de tomada de decisões que o leitor se vê obrigado a seguir nos momentos de leitura. Para o referido autor, a

¹ O autor é mestrando em Ciência da Informação na Unesp-Marília. Especialista em Educação a Distância: Planejamento, Implantação e Gestão pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (2016). Graduado em Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos (2014) e Pedagogia pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (2013). Email: jozuelmoura@gmail.com.

² A autora é Doutora em Educação pela Unesp - Rio Claro (2017). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP (2010), Mestre pelo mesmo Programa e Instituição (2004). Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba (2012), Especialista em Língua Portuguesa pela UNESP - São José do Rio Preto (2002), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (2009) e Graduada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba (1998). Email: cristianemagalhaes@yahoo.com.br.

leitura transcende a identificação da informação visual, ela é o que você faz com a informação visual. Assim, justificamos o tema discutido no fato de a informação visual ser o ponto de partida de todo processo de elaboração da compreensão e toda apropriação do conhecimento mediado pelo texto escrito.

Também Solé (1998, p.44) afirma que "ler é compreender e compreender é, sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender". Tal processo envolve ativamente o leitor, pois este encontra sentido por meio de seu próprio esforço cognitivo diante da leitura. Reforçamos pautados na autora a importância de que os objetivos de leitura estejam claros para o leitor, bem como alguns recursos cognitivos precisam ser ativados, tais como: "conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias". Defendemos a mediação texto - leitor, validada por algumas estratégias de leitura como um caminho exitoso que leva ao processo de compreensão.

Desse modo, o trabalho está dividido em três seções. Na primeira apresentamos o conceito de mediação na perspectiva vygotskyana e discutimos o conceito de ZDP – zona de desenvolvimento proximal. Na segunda trazemos o conceito de mediação pautados nos estudos de Feuerstein, bem como apresentamos critérios necessários para que se concretize de fato o processo de mediação. Já na terceira, e última seção, conceituamos a leitura e a leitura interativa e passamos a detalhar estratégias que precisam ser apropriadas pelos leitores fluentes como: previsão, conhecimento prévio, extração de ideias centrais e elaboração de resumos.

1. MEDIAÇÃO NOS PRESSUPOSTOS DE VYGOTSKY

Um dos princípios vygotskyano norteadores de nossas discussões é a mediação. Mediar é fornecer caminhos para que o aprendiz, autonomamente, constitua um novo conhecimento e, dessa maneira, se desenvolva.

A idéia de mediação é central para a compreensão das concepções vygotskyanas sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. Para Vygotsky (1984), os instrumentos e os signos (linguagem, escrita, sistema de números etc.) que são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana estabelecem a mediação do homem com o ambiente, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Realiza-se, assim, a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente.

É preciso destacar que mediação não se refere a uma qualidade de um instrumento ou pessoa em particular, mas que esses adquirem a qualidade de mediadores em determinadas relações. Para os seres humanos, os instrumentos surgem como meio para um fim específico em função de uma situação específica. Assim, mediação indica ser um processo que envolve continuidade e unidade, transformação – devendo ocorrer de forma dialética, ou seja, em que as mudanças não ocorrem individualmente. Para que ocorra a mediação, é preciso haver ao menos dois elementos que se inter-relacionam direcionados a múltiplas finalidades.

Vygotsky (1984, p.55) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: “os instrumentos e os signos”. Para o autor, os seres humanos estão sempre em busca do controle do mundo externo, o que os leva a criar instrumentos para desenvolver o mundo de forma colaborativa. Assim, “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (ibid.). Já o signo não altera a operação psicológica, ou seja, trata-se de “um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (ibid.).

Dessa forma, subentende-se que o ser humano adquire informação nova a partir da cultura e desenvolve paralelamente a isso o comportamento de tomada de decisão, a partir de toda a informação possuída. Em outras palavras, a cultura fornece os sistemas simbólicos que colaboram para a constituição da realidade do indivíduo (VYGOTSKY, 1984; 1987).

Vale ressaltar que, para Brown & Ferrara (1985), pais, professores, tutores, instrutores em situação de relação de aprendizagem, todos compartilham responsabilidades no ensino. Na situação escolar, fica evidente o lugar central do professor, que capacita o aluno a novas aprendizagens que promovem o seu desenvolvimento, mas é preciso compreender que todos os elementos constitutivos da sala de aula podem atuar como mediadores na construção da aprendizagem, sejam os colegas, o próprio material didático, ou o texto em si como destacado em nossas discussões. Do mesmo modo, Oliveira, Almeida & Arnoni (2007, p.101) exemplificam como mediador da relação ensino-aprendizagem o professor, mediador entre o conhecimento sistematizado escolar e aquele que o aluno desenvolve no seu cotidiano (senso comum). Quer dizer, o professor, a partir daquilo que o aluno já conhece, medeia um novo conhecimento. A isso Lantolf & Thorne (2006) chamam metaforicamente de “andaime”, aquele conhecimento que é somado ao conhecimento prévio e abrange sempre um conhecimento maior no aprendiz.

Vale também destacar que o conceito de mediação em nossas discussões encontra suporte na teoria proposta por Feuerstein, de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), explicitada mais adiante. Desse modo, a próxima subseção discute como o aprendiz se apropria do conhecimento a partir da interação com um par mais experiente, seja ele o professor ou o colega, de acordo com a teoria de Vygotsky.

1.2 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Dentro da perspectiva vygotskyana, propõe-se que o estado de desenvolvimento mental de um aprendiz só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis cognitivos: o de desenvolvimento real (DR) e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O nível de desenvolvimento real (DR) de um aprendiz define “funções que já amadureceram”, ou seja, produtos finais do desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) define “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p.97). Os trabalhos de Vygotsky mostram a ZDP como “a distância” entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante solução de problemas sob a orientação de um par mais experiente, ou em colaboração com companheiros mais capazes. Desse modo, a ZDP se constitui na experiência, no conflito do aprendiz consigo mesmo e com o outro, destacando que o par mais experiente nem sempre é uma pessoa mais velha, como o pai ou o professor; muitas vezes, o colega de classe, ou o vizinho do bairro podem ser o par mais experiente de um aprendiz, porque são capazes de mostrar como se faz algo que o outro ainda não sabe fazer, como descascar uma laranja ou amarrar o tênis.

Schneuwly (1994) discute a concepção vygotskyana do desenvolvimento e ressalta que a aprendizagem de algo novo só se dá a partir de elementos já existentes. Além disso, aponta para o fato de que as diferentes funções e sistemas do psiquismo desenvolvem-se de maneira desigual e não proporcional nos diferentes aprendizes. Nesse caso, o desenvolvimento consiste em um aumento de capacidades já existentes, considerando que a aprendizagem é uma transformação por revolução, ou seja, se dá por meio dos incrementos dos conhecimentos que lhe foram apropriados. Para o autor, a ZDP é uma zona de conflitos do indivíduo consigo mesmo, com outros indivíduos e com o meio social, em busca de uma constante reorganização e aprimoramento das funções psicológicas superiores (SCHNEUWLY, 1994).

Nessa mesma direção, Ninin (no prelo) define a ZDP como:

um espaço não dimensionável, no qual circulam as dissonâncias, conflitos e contradições imersas no ser humano em função de sua sócio-história. Esse movimento entre o interior e o exterior do indivíduo, entre seus conhecimentos cotidianos e os sinais do conhecimento científico com o qual ele tem contato provocam uma revolução nesse espaço imaterial denominado ZDP. Aí atuam diferentes vozes e diferentes argumentos que, por meio da interação crítica com o outro, provocam ressignificações nas funções mentais superiores, fazendo emergir o pensamento crítico e impulsionando o desenvolvimento do indivíduo (NININ, no prelo).

Dentro dessa perspectiva sócio-interacionista, espera-se que a relação professor-aluno se dê pela mediação, em que o professor é considerado um mediador (par mais experiente) do processo de apropriação do conhecimento que se dá por intermédio de interações sociais. Logo, o professor não é um transmissor de saberes, pois mediar implica trocar informações e conhecimentos, cabendo ao aprendiz gerir as informações para transformá-las em conhecimento próprio. Em outras palavras, como apontado por Lantolf & Thorne (2006, p.282), o par menos experiente internaliza o conhecimento que lhe foi apropriado com pares mais experientes.

O professor tem o papel mais visível de interferir na ZDP dos alunos, estimulando e provocando avanços que poderiam não ocorrer naturalmente. O aprendiz não tem como construir seu conhecimento totalmente sozinho, ele precisa da intervenção de outros, de forma mediadora.

Nesse mesmo sentido, segundo Norton & Toohey (2001), o papel do professor é o de trazer ferramentas que permitam ao aprendiz desenvolver-se em colaboração com o par mais experiente. Não se trata de facilitar o aprendizado e de fazer que o aprendiz se acomode e não desenvolva postura crítica. O professor, ao elaborar uma atividade, deve ter a preocupação de que sua proposta leve em consideração o conhecimento de mundo dos aprendizes, a fim de que estes se sintam capazes de atuar no processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir daquilo que já conhece, que o aluno pode ir além na apropriação do conhecimento. É fundamental que o professor não seja o único detentor do saber, é preciso que haja colaboração mútua entre os aprendizes e que eles tragam para a sala de aula o seu conhecimento de mundo para ser explorado pelo professor. A noção de colaboração, aqui, deve ser entendida não como cooperação, nem está baseada na igualdade de participação, mas sim na igual possibilidade de negociação, de responsabilidades por meio de mútua concordância.

Vygotsky (1984, p.97) ressalta a alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra, já que não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Ele precisa estar preparado para realizar uma determinada atividade, mesmo uma muito simples, como descascar uma laranja; ou seja, a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, não antes. O processo de constituição do ser psicológico individual se dá na interação social, e são as diferentes apropriações sociais que vão gerando aprendizagem no indivíduo. Portanto, a interferência do outro faz-se mais influente na ZDP, pois o educando vai beneficiando-se do auxílio em uma tarefa somente quando ainda não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade.

2. MEDIAÇÃO NOS PRESSUPOSTOS DE FEUERSTEIN

De acordo com Feuerstein (1980, p.3), somente ao proporcionar uma experiência de aprendizagem mediada, conseguiremos a realização das metas socioculturais da educação, bem como a preparação para que o sujeito se transforme em um aprendiz independente, ou seja, a autonomia do aprendiz não se constitui no isolamento, mas sim na troca de informações com o outro. O que o autor defende é que as interações entre o professor e o aluno são fatores determinantes no desenvolvimento cognitivo do sujeito, assumindo a relação professor-aluno um caráter dialógico, que supera o mecanismo tradicional do ensino.

A mediação nada mais é que uma interferência com objetivo transformador, ou seja, o mediado é modificado a partir da interferência do mediador. (FEUERSTEIN, 1997a; 1980; 1975). Meier & Garcia (2008, p.72), acrescentam que mediar é “possibilitar e potencializar a apropriação do conhecimento pelo mediado”, entendendo que não se transmite conhecimento, pois o aprendiz não é uma caixa vazia em que se depositam conteúdos; ele é um sujeito sócio-histórico constituído de outras relações sociais que são anteriores ao seu ingresso no contexto escolar. O mediador é aquele que se coloca entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a criar condições para que o próprio aprendiz se transforme no que diz respeito a aprender.

No âmbito escolar, o professor torna-se um mediador formal, pois conduz estrategicamente a aprendizagem, mediando com questionamentos e intervenções, colaborando para que o aprendiz modifique seu modo de aprender e pensar (GOMES, 2002).

O processo de ensino mediado também é defendido por outros estudiosos, como Oliveira, Almeida, & Arnoni (2007, p.108-109), que afirmam que “o processo educativo é

constituído de mediações, não havendo educação sem que haja *mediação*”. Também declaram que “as relações entre o professor e os alunos não podem ser hierárquicas, nem de dominação, por um lado, nem de subordinação, por outro. Elas devem ter por base o esforço de mediação, que não é nem automática nem espontânea”. O diálogo existente entre professor-aluno deve ser igualitário não em número de turnos, mas na capacidade de ouvir o outro e trazer para a discussão toda a visão de mundo que os alunos possuem; o que contribui muito na apropriação do conhecimento.

O professor pode e deve mediar com os seus alunos e, de acordo com Oliveira, Almeida, & Arnoni (2007, p.116-118), “garantir as condições para que o estudante medie com ele”, pois é a troca do que o professor tem de conteúdo sistematizado e o que o aprendiz e o professor trazem de conhecimento de mundo que garantem que todos os elementos da sala possam alcançar o aprendizado; tanto nos alunos quanto nos professores.

Embora esta seção aborde o conceito de mediação, fica evidente o seu entrelaçamento com o conceito de interação, que será explorado em breve, pois o primeiro não existe sem o segundo. As interações que trazem em si a possibilidade de mediação ocorrem pela transmissão cultural e pelas próprias experiências de aprendizagens mediadas. É muito difícil, portanto, dissociar mediação de interação, contudo, estudiosos como Feuerstein apresentaram critérios, a partir de suas pesquisas, que possibilitam verificar, respectivamente, como mediação ocorre. A seção seguinte apresenta esses critérios.

2.1 CRITÉRIOS DA MEDIAÇÃO

Por ser a mediação uma interação com objetivo específico de gerar apropriação do conhecimento, Feuerstein (1997a, 1980, 1975) e Feuerstein, Klein & Tannenbaum (1991) apresentaram doze características fundamentais para que ocorra a mediação. São elas: a) intencionalidade/reciprocidade; b) transcendência; c) significado; d) sentimento de competência e) regulação e controle do comportamento; f) compartilhamento; g) individuação e diferenciação psicológica; h) planejamento de objetivos; i) desafio; j) consciência da modificabilidade; k) otimismo; l) sentimento de pertencer.

Os autores concebem a primeira, a segunda, a terceira e a décima como características “universais”, isto é, se os critérios de intencionalidade/reciprocidade, transcendência, significação e consciência da modificabilidade ocorrem em uma situação de interação, significa que há mediação. O sentido de ‘universal’ destacado pelos autores é considerado por nós como

significando critérios ‘suficientes’. Apesar de que esses critérios de mediação sejam considerados indispensáveis para uma interação se tornar uma EAM, todos os componentes ou características do comportamento do mediador são extremamente importantes em toda e qualquer interação baseada em estratégias de aprendizagem mediada.

A seguir passamos a conceituar a leitura e as estratégias de compreensão, com o intuito de estabelecer uma relação entre o conceito de mediação e o papel do próprio texto como mediador na apropriação do conhecimento e da cultura.

3. LEITURA E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO

O objetivo desta seção é discutir conceitos da leitura pertinentes para nosso estudo por acreditar-se que, ao realizarem a leitura, os aprendizes utilizam-se de várias estratégias de leitura. Assim, em primeiro lugar, discute-se o que é entendido por leitura, para depois apresentar o conceito de leitura interativa, bem como de estratégias de previsão e de uso de conhecimentos prévios.

As chamadas estratégias de leitura são, de acordo com Silveira (2005), operações mentais que o leitor realiza ao lidar com a informação visual, integrando-a de forma interativa aos outros tipos de conhecimento na tentativa de atribuir sentido ao texto.

O uso de estratégias propicia ao leitor, segundo (ibid.), a capacidade de avaliar a sua própria compreensão fazendo com que a leitura não seja uma atividade mecânica e sim processo de construção de significado. Segue a definição de leitura.

3.1 LEITURA: UM CONCEITO

De acordo com Solé (1998) a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que a guiam. Segundo Kleiman (2008), a leitura não é apenas análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão.

Ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos por meio de seu exercício compreensivo (SOLÉ, 1998). Os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para atingir certos objetivos. Nesse mesmo sentido, a leitura é, conforme

Silveira (2005), uma atividade cognitiva e linguística fortemente relacionada com a questão do pensamento e da aprendizagem. Do mesmo modo, ler implica perceber a associação lógica entre as palavras, assim como o encadeamento dos pensamentos e as intenções do autor, posicionando-se diante deles (BORBA; GUARESI, 2007).

Sabe-se que as pessoas que aprenderam a ler e a escrever costumam, segundo Solé (1998), ser usuários mais competentes da linguagem – de toda linguagem, quer oral ou escrita – do que os que não passaram por essa aprendizagem. Assim, a leitura, segundo Borba e Guaresi (2007), produz nítidos resultados sobre a própria linguagem, tanto a falada quanto a escrita. Os resultados de pesquisa mostrados indicam que leitores mais frequentes apresentam maior riqueza vocabular (ibid).

3.2 LEITURA INTERATIVA

Dentro da perspectiva interativa, Kleiman (2008) afirma que a interação não é aquela que se dá entre leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, por meio do seu texto. Essa interação se refere ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito utilizados pelo leitor na leitura. A leitura, nesse ponto de vista, requer conhecimento linguístico, bem como conhecimento de mundo para alcançar a compreensão.

A descrição “leitura como processo interativo” vem sendo usada para se referir à leitura como processo interativo, já que o desvendamento do texto se dá simultaneamente por meio da percepção de diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si. Assim, o sujeito-leitor utiliza conhecimentos ortográficos, sintático-semânticos, pragmáticos, enciclopédicos para ter acesso ao texto. Ele os utilizaria não em uma dimensão hierárquica, (nem desde os mais mecanicistas até os mais complexos, nem dos mais complexos até os mais mecanicistas): no modelo de interação cada um dos níveis do conhecimento pode servir de input, em qualquer momento, para outro nível e, quando um nível de análise é impedido, por falhas na fonte de conhecimento, outras fontes fornecem maneiras alternativas de determinar o significado (KLEIMAN, 2008).

Solé (1998) afirma que, na perspectiva interativa, a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Assim, o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor. Enfatiza o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação.

Smith (1989) aponta três fatores que demonstram a fluência do bom leitor: a) a leitura deve ser rápida, o objetivo deve ser o de ler tanto texto quanto possível com cada fixação, para manter o significado; b) a leitura deve ser seletiva, e selecionar com fluência requer experiência do leitor e; c) a leitura depende da informação não-visual; o cérebro – com suas finalidades, expectativas e conhecimento anterior – deve controlar os olhos, no momento da leitura.

Assim, os leitores experientes podem com facilidade identificar palavras individuais, se têm que fazer isso. Utilizam, conforme Smith (1989), a informação não-visual, a fim de compreenderem, e são menos dependentes da identificação de palavras individuais no texto ou das palavras próximas. “Assumem controle” do texto por meio das quatro características da leitura significativa – sua leitura é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão. O autor afirma que a leitura fluente envolve a perseguição de um conjunto complexo e sempre mutável de objetivos, a fim de se extrair sentido da palavra impressa de modo relevante às finalidades do leitor. Nem todo o “significado” potencial de uma página é examinado, a menos que se relacione com as finalidades do leitor. A leitura fluente está baseada em uma especificação flexível de intenções e expectativas, que mudam e se desenvolvem como uma consequência da progressão do leitor ao longo do texto.

Dentro do modelo interativo quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento sobre o texto para construir uma interpretação sobre aquele (SOLÉ, 1998).

3.3 IMPORTÂNCIA DE ESTRATÉGIAS

Nos estudos sobre compreensão, Kleiman (2008) distingue dois tipos de estratégias que regem o comportamento do leitor: a) estratégias cognitivas – aquelas automáticas, inconscientes que possibilitam a leitura rápida eficiente e; b) estratégias meta cognitivas – aquelas que regem os comportamentos conscientes do leitor, uma das quais permite justamente a desautomatização e controle das estratégias cognitivas para auto-regulamento da compreensão.

Quanto à responsabilidade do leitor, elas são de dois tipos: a) um tipo subjuga os interesses e objetivos que o leitor tem aos objetivos propostos pelo autor; b) um outro tipo de responsabilidade do leitor é a de trazer e mobilizar os conhecimentos necessários à interação. (ibid.).

Solé (1998) afirma que o aprendiz pode aprender, e de fato aprende, à medida que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas. A autora esclarece o que é uma habilidade, uma estratégia, uma destreza, uma técnica e um procedimento; define a autora procedimento como conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta e acrescenta que destrezas, técnicas ou estratégias são termos que se referem às características que definem um procedimento. Compreendemos então que a estratégia requer um planejamento e que o procedimento não o requer, pois é realizado de maneira automática. A autora ainda afirma que o pensamento estratégico possibilita avançar o curso da ação em função de critérios de eficácia.

É importante destacar que a estratégia de leitura linear que os escolares adotam na leitura impede ou atrasa, de acordo com Kleiman (2008), o desenvolvimento de estratégias que funcionem no nível do contexto não imediato na apreensão do sentido. O texto não pode ser entendido como sequência de sentenças independentes, mas sim como uma unidade pragmática.

3.3.1 ESTRATÉGIA DE PREVISÃO

Solé (1998) afirma que fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um dos seus componentes. Para realizá-las, baseamo-nos na informação proporcionada pelo texto, naquela que podemos considerar contextual e em nosso conhecimento sobre a leitura, os textos e o mundo em geral. No estabelecimento de previsões, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos de leitura desempenham um papel importante (ibid.).

Para estabelecer previsões, a autora baseia-se nos mesmos aspectos do texto e, naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto.

Para Borba e Guaresi (2007), o leitor, a partir das pistas encontradas no texto, elabora suas hipóteses, que são confirmadas ou não. Desse modo, os aprendizes se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer o texto e de verificar suas próprias previsões (SOLÉ, 1998).

3.3.2 USO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS

A leitura remete segundo Borba e Guaresi (2007), à vivência do leitor, pois este ativa conhecimentos já adquiridos, confrontando-os com as informações novas proporcionadas pelo texto. Desse modo, a previsão, baseada em conhecimento anterior, elimina segundo Smith (1989), as alternativas improváveis de antemão. Similarmente, quanto mais um leitor sabe sobre a maneira como as palavras se agrupam em frases gramaticais e significativas – por causa do conhecimento anterior daquela determinada linguagem e do tópico que está sendo discutido – menos informação visual é necessária para a identificação das palavras individuais.

Os leitores normalmente não prestam atenção à palavra impressa com suas mentes vazias, sem qualquer finalidade anterior e sem qualquer expectativa do que poderão encontrar em um texto. Em geral procuram um sentido. A maneira como os leitores procuram o significado é não considerando todas as possibilidades, não fazendo “adivinhações” inconsequentes somente quanto a um sentido, mas, em vez disso, fazendo previsões dentro da faixa mais provável de alternativas (ibid.).

Solé (1998) define o conhecimento prévio como algo que vamos nos apropriando durante a vida, com base nos elementos constitutivos da nossa cultura. Já Kleiman (2008) afirma que a partir do conhecimento da estrutura do texto e do conhecimento de mundo do leitor, este se torna capaz de inferir uma série de elementos.

Ao ler, evoca-se, conforme Borba e Guaresi (2007), todo um sistema de valores e crenças que refletem o grupo social em que o indivíduo está inserido. Segundo Smith (1989), quanto mais informações não visuais (conhecimento prévio) um leitor possui, menos informação visual necessita. O autor entende informação não visual como conhecimento prévio do leitor, ou seja, a bagagem que ele traz para a leitura de suas vivências pessoais. Assim, a leitura sempre envolve uma combinação de informação visual (texto) e não visual (leitor), a interação desses dois elementos.

3.3.3 EXTRAÇÃO DE IDÉIAS CENTRAIS E ELABORAÇÃO DE RESUMOS

É importante que o professor saiba conduzir a atividade de leitura. Solé (1998, 119) afirma que depois da leitura, o professor deve conduzir os alunos por meio de quatro estratégias básicas:

a) se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância; b) pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto; c) formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária; e) estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro “responsável” ou moderador (SOLÉ, 1998, p.119).

Para resumir um texto, a autora afirma que temos que tratar a informação contida de uma forma em que se possa omitir o que é pouco importante e redundante. Ainda, quais conceitos e proposições possam ser substituídos por outros que os englobem ou integrem. Também é preciso que o resumo conserve laços especiais com o texto a partir do qual foi criado, devendo preservar o significado genuíno do texto do qual procede, em outras palavras, é preciso: a) omitir detalhes e exemplos; b) seleção do que não é redundante c) agrupar ideias de um mesmo assunto; d) integrar ideias em frases coesas.

No caso do resumo, para ensinar e aprender a resumir parágrafos de texto é necessário: a) encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado; b) deixar de lado a informação repetida; c) determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las; d) identificar uma frase-resumo do parágrafo ou a elaborá-la (ibid, p. 147). Desse modo, o resumo de um texto é elaborado com base naquilo que o leitor determina como ideias principais, que transmite de acordo com seus propósitos de leitura.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quisemos com este trabalho trazer uma discussão conceitual sobre a mediação na perspectiva vygotskyana e na perspectiva feuersteiniana, além de questões referentes à leitura interativa e das estratégias de leitura.

Pautados em Meier & Garcia (2008, p.71) defendemos que "o professor não passa informações, não transmite conhecimento, não ensina". O que faz, é disparar no próprio educando esse processo de apropriação do conhecimento, sua própria aprendizagem, que defendemos como processo mediado não só pela figura do professor como pelo próprio material textual.

Referências bibliográficas

- BORBA, Valquíria C. M., GUARESI, Ronei (org.). *Leitura: processos, estratégias e relações*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- BROWN, A.L. & FERRARA, R.A. Diagnosing zones of proximal development. IN: J.V. Wertsch (org), *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNEMBAUM, A. J. (Eds.). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. London: Freund Publishing, 1991.
- FEUERSTEIN, R. **The ontogeny of cognitive modifiability**: applied aspects of mediated learning experience and instrumental enrichment. Jerusalem: ICELP & HWCRI, 1997.
- _____. **Instrumental Enrichment**: an intervention program for cognitive modifiability - Bases Teóricas e apresentação do PEI. Scott Foresman and Company: Glenview, 1980.
- _____. Mediated learning experience –An Outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions. Nova Iorque: ICP , 1975.
- GOMES, C. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2008.
- LANTOLF, J.P. & THORNE, S.L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- MEIER, M. & GARCIA, S. *Mediação da aprendizagem – contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. 3ª ed. Curitiba: Edição do Autor, 2008.
- NININ, M.Otilia G. *Atividade de Observação nas Práticas Docentes: uma perspectiva crítica*. Prelo.
- NORTON, B & TOOHEY, K. Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly* Vol.35 No 2, 2001.
- OLIVEIRA, Edilson Moreira; ALMEIDA, José Luís Vieira de & ARNONI, Maria Eliza Brefer. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- SCHENEWLY, B. Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education* 9:4, 1994, p. 281-291.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: Edufal, 2005.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura – uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKII, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.