

# MEDIAÇÃO DA LEITURA E RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cláudia Mara de Souza<sup>1</sup>

“... o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.”

L. S. Vygotsky

É muito comum ouvirmos entre professores as queixas de que os alunos não compreendem o que leem. Como os alunos lidam com os desafios no dia a dia da sala de aula e, em especial, durante uma aula de leitura em que se usa o livro didático? Podemos perguntar e tentar construir respostas a partir de uma rotina observada e analisada. O viés do olhar do aluno pode elucidar algumas das interrogações que os professores trazem.

Na tentativa de analisar essa percepção dos alunos, procuramos apresentar parte de uma pesquisa mais ampla, que foi desenvolvida em uma escola pública. Buscamos perceber como é a recepção do livro didático, por alunos do ensino fundamental, no eixo da leitura, e traçamos como objetivo geral investigar até que ponto os estudantes do ensino fundamental conseguem compreender sozinhos as atividades de leitura e interpretação de textos do livro didático de português (LDP) e/ou até que ponto a compreensão ocorre quando há mediação.

Na primeira parte deste texto, tratamos de alguns aspectos teóricos ligados à linguagem e à leitura, em seguida, apresentamos a parte da pesquisa desenvolvida no que tange às respostas dos alunos às atividades do LDP face às diferentes mediações e, por fim, as considerações finais.

## Linguagem, leitura e mediação

A compreensão leitora, a análise e a interpretação textual destacam-se como *processo* na concepção de linguagem como *interação* (BAKHTIN, 1997, 2006). Alguns autores e documentos oficiais que orientam a prática escolar, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), compartilham desta visão:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, PCN- LP, MEC, 1997, p. 53).

Fica evidente nos PCN que ao leitor cabe um trabalho intenso e ativo na produção do sentido do texto, já que este não está pronto, precisa ser elaborado, construído. Nessa construção, o leitor deve ter objetivo para leitura, deve associar seus conhecimentos anteriores no processamento da leitura. Ou seja, o processo da leitura começa muito antes do contato com o texto (Cf. FREIRE, 1988).

---

<sup>1</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Timóteo, MG, Brasil. E-mail: [claudiaitab@gmail.com](mailto:claudiaitab@gmail.com). Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado da autora desenvolvida na UFMG.

A leitura e a compreensão deixam de ser vistas como decodificação e passam a ser encaradas como um processo de construção intenso, ativo e complexo. A decodificação é apenas um dos procedimentos que o leitor usará nesse processo. Kleiman (2004) que afirma

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. (KLEIMAN, 2004, p. 14)

A autora concebe a leitura como processamento cognitivo sem desconsiderar o aspecto social envolvido. Nessa linha de pensamento, Cafiero (2005) também entende a leitura como um processo cognitivo e social de produção de sentido. Dessa forma,

[...] quando alguém lê um texto, não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto (CAFIERO, 2005, p. 17).

Assumimos a concepção de linguagem como interação por acreditarmos que sua abordagem promove a reflexão e o pensamento crítico.

Ao analisar algumas práticas recorrentes dentro da escola, lembramos de Silva (1999) que sintetiza as perspectivas ou concepções de ensino. De acordo com ele, há concepções de leitura concorrentes no espaço escolar, as quais ele chama de redutoras, ou seja, aquelas para as quais ler é: traduzir a escrita em fala; decodificar mensagens; dar respostas a sinais gráficos; seguir os passos da lição do livro didático; apreciar os clássicos, que explica:

“De fato, uma observação mais atenciosa vai mostrar que, na maioria dos casos, a lição de leitura é estruturada a partir do seguinte: (1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação. Essa sequência padrão, utilizada redundantemente no contexto escolar, acaba por produzir uma ideia completamente distorcida e errônea do processo de leitura, fazendo com que leitor em formação pense que ler é "oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir", invariavelmente! (SILVA, 1999, p. 14).

Silva (1999) retrata, em boa medida, o que ainda existe na sala de aula com a utilização do LDP, quando não se trabalha na perspectiva interativa. Isso pode resultar, apesar das contínuas melhorias observadas nos LDs pelas sucessivas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma visão distorcida das concepções de leitura. O autor chama a atenção para a concepção interacionista de leitura na qual “Ler é sempre uma prática social de

interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão- interpretação desses signos” (SILVA, 1999, p. 16).

Podemos dizer que ler, na perspectiva interacionista assumida, é um processo amplo de construção de sentido, de interação com signos sim, mas para além deles, é um processo de construção pela troca, pelo diálogo com o outro, com o mundo.

No espaço da sala de aula, as inter-relações entre professor-aluno, aluno-aluno influenciam diretamente no processamento da leitura, por isso um dos conceitos pertinentes a esta pesquisa é o de mediação. Vygotsky (1991) especifica a mediação e a origem das funções mentais mediante o conceito de internalização, ou seja, o mecanismo por meio do qual uma atividade externa se torna uma atividade interna. Partindo dessa visão, a linguagem e a consciência deixam de ser encaradas como faculdades naturais humanas para se estabelecerem em produtos, de ação conjunta dos homens, desenvolvidos ao longo da história. O autor destaca o papel da linguagem para a compreensão do ser humano social e histórico. Segundo ele,

A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Quando o estudo da linguagem se baseava na análise em elementos, também esta função foi dissociada da função intelectual da fala. Ambas foram tratadas como funções separadas, até mesmo paralelas, sem se considerar a inter-relação de sua estrutura e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 6).

Assim, é a utilização da linguagem que possibilita o desenvolvimento da consciência (das estruturas psicológicas superiores) da criança. Para o autor, o aprendizado das crianças inicia muito antes de elas irem à escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história anterior. O autor considera a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil: o *real* e o *proximal*. O primeiro engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, fruto de habilidades e conhecimentos construídos pela criança. Normalmente, esse nível é representado pelo que a criança é capaz de realizar sozinha. Isso, contudo, não leva em consideração o que ela conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de alguém. O que Vygotsky (2007) passa a questionar:

Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha (VYGOTSKY, 2007, p. 96).

Apesar, segundo o autor, de essa noção de não se valorizar o que a criança faz com auxílio do outro como indicativo de seu desenvolvimento ser algo do passado, ainda notamos no universo escolar a presença dessa concepção, o que muitas vezes se observa com os resultados de provas e atividades que os alunos precisam fazer sozinhos. É neste ponto, na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com algum auxílio, que está o segundo nível, o *proximal*. Dessa forma, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é entendida como a distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda. No percurso entre esses dois pontos é que a criança pode desenvolver mentalmente pela interação.

Nesse aspecto, o papel do outro é fundamental para aprendizagem. Em se tratando do espaço da escola, o papel do professor é essencial, pois ele deverá conhecer seus alunos e elaborar estratégias de mediação que farão com que eles avancem de um nível para outro; do que sabem sozinhos (*real*) para o que conseguem com a ajuda do outro (*proximal*). Essa noção de mediação é pertinente a este trabalho, haja vista o que ocorre nas atividades em sala de aula.

### O que os alunos sabem fazer: o papel da mediação nas atividades de compreensão

Adotamos nesta pesquisa metodologias qualitativa e quantitativa. A coleta foi realizada em uma escola pública, em município do interior de Minas Gerais, com cinquenta alunos do sexto ano do ensino fundamental e com suas professoras. Como o *corpus* de pesquisa foi amplo, neste trabalho, apresentamos apenas os resultados relativos às atividades de leitura aplicada, esses dados evidenciam como os alunos lidam com as atividades do LDP. Os participantes foram subdivididos em quatro grupos que realizaram a leitura e atividade do livro didático de português adotado na época (*Português: Para Viver Juntos*, volume 6, p. 290-293). Eles leram o conto de aventura “Piratas sem Piedade” e responderam dez questões de interpretação de texto, a saber:

1. Os dois parágrafos iniciais da história trazem elementos característicos de um conto de aventuras. Que informações do texto comprovam essa afirmação?
2. Que descoberta desencadeia as ações presentes no conto?
3. Quanto tempo duraram os acontecimentos narrados no conto? Justifique sua resposta com trechos do texto.
4. O nome de um dos navios já dá pistas dos caminhos que serão percorridos nessa viagem. O que podemos supor a partir do nome desse navio?
5. Como Jean-Thomas Dulaien é caracterizado no texto? Dê exemplo de uma atitude que demonstre o seu caráter.
6. Quando avista o navio, o pirata também vê corpos de marinheiros mortos. Qual a reação dele ao deparar com essa cena? O que isso revela sobre seu modo de ser?
7. Desde o começo da história já sabemos das intenções de Dulaien. Quais eram elas?
8. Quais foram os obstáculos que ele teve de enfrentar para alcançar seu objetivo?
9. O texto dá uma indicação de que Dulaien iria enganar os piratas. O que demonstra isso?
10. Observe o título do conto: “Piratas sem piedade...” a) Que informação sobre a história esse título antecipa para o leitor? b) A quem se refere a palavra piratas presente no título? (Atividade aplicada de estudo do texto retirada do livro *Português – Para viver juntos*, volume 6, p. 293)

A atividade de leitura do LDP foi aplicada, com estratégias diferentes, aos quatro grupos distintos da turma, na tentativa de representar o universo da sala de aula. O *grupo A* fez sozinho leitura e atividades, sem nenhuma mediação; o *grupo B* realizou a leitura do texto com a mediação e fez sozinho as atividades; o *grupo C* fez sozinho leitura e realiza as atividades com mediação; por fim, o *grupo D* realizou a leitura e as atividades com a mediação em ambas. Os resultados das respostas computados na tabela 1 a seguir

Questão/grupo/%	A	B	C	D
1	46,1	66,0	58,3	<b>69,1</b>
2	61,5	<b>74,9</b>	58,3	<b>100,0</b>
3	-	8,3	8,3	23,1
4	<b>69,2</b>	<b>75,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
5	46,2	<b>91,7</b>	<b>75,0</b>	<b>100,0</b>
6	23,0	58,2	<b>74,9</b>	<b>76,8</b>
7	46,2	66,6	<b>83,3</b>	<b>84,6</b>
8	38,5	50,0	41,7	<b>84,6</b>
9	23,1	50,0	25,0	<b>84,6</b>
10	<b>76,9</b>	<b>91,7</b>	<b>83,4</b>	<b>100,0</b>

Tabela 1 – Percentuais de acertos por questão nos grupos – Dados computados pela autora

O que é possível perceber dos resultados por questões nos grupos A, B, C e D é que o grupo A obteve um percentual de acertos mais baixo que o dos outros grupos em quase todas as questões, este grupo obtém resposta satisfatória em questões que requerem localização de informação no texto, facilmente recuperável. Isso evidencia que a ausência de mediação, numa aula de leitura, deixa o estudante à mercê de suas dificuldades e das limitações impostas pelas atividades. O grupo B e o grupo C apresentaram percentuais gerais muito próximos um do outro, com média de 70% em quatro e cinco questões. Isso evidencia que, por mínima mediação que haja, o resultado é superior ao grupo que não teve mediação. Em algumas questões, foi mais produtiva a mediação no texto e em outras, a mediação nas perguntas. O grupo D, por sua vez, apresenta um resultado superior a todos os demais grupos. Ele atinge o percentual de 70% em praticamente nove das dez questões propostas evidenciando o efeito do ensino, consegue realizar basicamente o todas as que requerem interpretação, inferência e correção de informações. Em gráfico observamos:

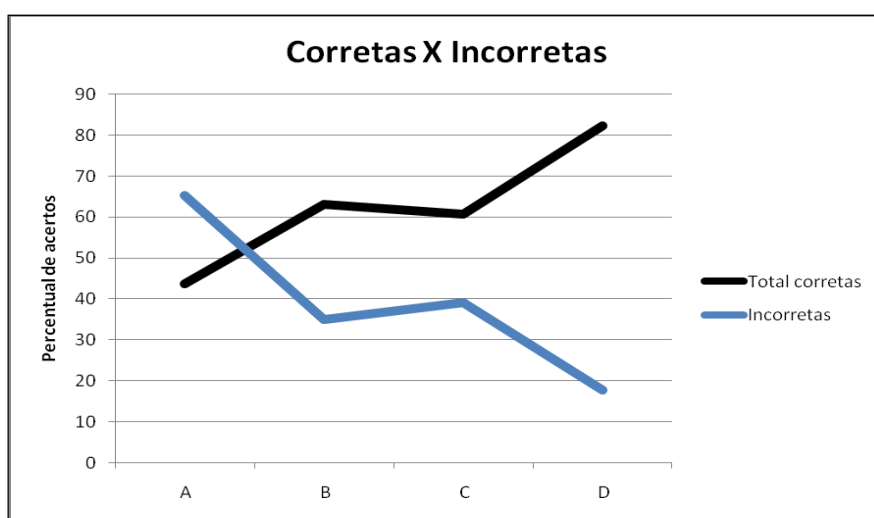


Gráfico 1 – Questões corretas X incorretas por grupo – Dados computados pela autora desta pesquisa.

Os resultados revelam que os alunos demonstram mais dificuldades na realização das atividades de interpretação textual (inferência, correlação de informações, compreensão global) quando têm que realizá-las sozinhos. Por outro lado, quando há ensino de leitura, ou seja, quando há mediação na realização da leitura e das atividades, o resultado dos alunos mostra-se superior. Além disso, as atividades de leitura apresentam problemas de elaboração de enunciado e as repostas sugeridas no manual do professor do livro didático nem sempre são condizentes com as questões e/ou suficientes para elas. Isso dificulta o trabalho do aluno que fica refém de suas limitações e de restrições impostas pelas atividades problemáticas.

A mediação é necessária até os estudantes consigam ir das habilidades mais simples às mais complexas de forma independente e autônoma, até que sejam formados como leitores críticos. É relevante entender que é mais indicativo da aprendizagem aquilo que o estudante consegue fazer mediado pelo outro do que o que faz sozinho como postula Vygotsky (2007). Na escola, precisamos estar atentos a isto: a leitura precisa ser encarada como objeto de ensino em toda e qualquer fase até que o estudante consiga, por si, com sua competência leitora, buscar seus próprios caminhos e novas formas de aprender a ler a letra, a ler a palavra, a ler o texto, a ler o mundo.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. PCN. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAFIERO, D. Leitura como processo. **Caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KLEIMAN, A. As abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 3. ed. 1991.