

PROCOLOS VERBAIS COMO MEDIAÇÃO NA COMPREENSÃO LEITORA

FISCHER, Rosimeri Mirta¹
SANTOS, Leandra Ines Seganfredo²
SIQUEIRA, Cezenir Carlos de³

RESUMO – O referente artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida à disciplina Aspecto Sociocognitivo e Metacognitivo da Leitura e da Escrita que faz parte do currículo do mestrado profissional em Letras – Profletras. O trabalho discorre sobre o desempenho na leitura realizada com alunos de 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Sinop/MT. Tem como objetivo verificar se problemas na decodificação influenciam negativamente na compreensão de textos escritos e a importância da mediação através da produção de andaimes para a construção do sentido textual. Utilizou-se a pesquisa interpretativista (BORTONIRICARDO, 2008) e protocolos de leitura verbais concorrente com três alunos, um com dificuldade acentuada na leitura, outra aluna com dificuldade mediana e com uma aluna com leitura proficiente. Durante a entrevista, analisou-se que a decodificação realizada com dificuldade influencia na compreensão, uma vez que decodificar as palavras é o primeiro momento para a compreensão (SOLÉ, 1998), mas que a mediação favorece o desenvolvimento da compreensão leitora. Verificou-se também que alunos com fluência na leitura de textos escritos ativam o processo cognitivo e realizam atividades metacognitivas para buscar a compreensão textual.

Palavras-chave: Compreensão textual. Decodificação. Mediação.

1 INTRODUÇÃO

A leitura fluente é um dos fatores que favorecem a compreensão de textos escritos, pois decodificar é o primeiro passo para a leitura compreensiva (SOLÉ, 1998). No entanto, o trabalho com estratégias como mediação pedagógica com construção de andaimes, proposto

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas – pelo Projeto Parceladas na UNEMAT, campus de Cáceres/MT. Especialista em Psicopedagogia pela AJES de Juína/MT. Professora pela rede Estadual de Mato Grosso/SEDUC e lotada na Escola Estadual Professor Elídio Murcelli Filho de Aripuanã/MT e pela rede municipal SEMEC/Aripuanã/MT, lotada na Escola Municipal Professor Jari Edgar Zambiasi. Mestranda do curso de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS no campus de Sinop/MT.

Endereço: Rua São Francisco, nº 1238 – Cidade Alta, Aripuanã/MT. CEP: 78.325.000.

E-mail: meyre_fischer@hotmail.com.

² Graduada em Pedagogia (UNEMAT), mestre em Estudos de Linguagem (UFMT), doutora em Estudos Linguísticos (UNESP/IBILCE) e pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP). É professora adjunta na UNEMAT/Sinop, na área de Metodologia do Ensino. Professora permanente dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras e PROFLETRAS (UNEMAT).

Endereço: Av. dos Ingás nº 3001 – Centro, Sinop/MT. CEP: 78.555.000.

E-mail: leandraines@unemat.br.

³ Graduada em Pedagogia (UFMT) na modalidade Licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental e especialização em Psicopedagogia pela AJES. Lotada na Escola Estadual Professor Djalma Guilherme da Silva em Sinop/MT.

Endereço: Av. das Palmeiras nº 2318 – Jardim Imperial, Sinop/MT. CEP: 78.550.020

E-mail: cezsique2015@gmail.com.

Enviado para apreciação em 13 de abril de 2017.

por Bortoni-Ricardo *et al* (2012), ajuda os alunos a estabelecerem relações entre o texto e os conhecimentos armazenados em suas memórias, sejam prévios, de mundo ou enciclopédicos.

Assim como na mediação, a leitura é vista como um processo interativo, pois envolve leitor-autor-texto. Além disso, também há fatores culturais e sociais envolvidos na compreensão do texto, elementos que se fundem na e pela linguagem que não é um ato individual, mas coletivo como informa Marcuschi (2008).

Outro fator relevante na leitura é tratado por Leffa (1996) é o processo cognitivo, uma vez que a leitura envolve e se desenvolve pela cognição. Dificilmente pode ocorrer compreensão sem que flua a cognição, mas o leitor proficiente consegue recorrer também a sua metacognição. Isso ocorre porque na cognição o leitor é absorvido por elementos da leitura e da compreensão, já na metacognição o leitor consegue avaliar a sua leitura e estabelecer estratégias para ultrapassar obstáculos como elementos que atrapalhem a compreensão.

Considerando os aportes conceituais citados procurou-se relacionar na prática pedagógica a perspectiva da mediação como elemento facilitador da compreensão de textos escritos os quais foram constatados através da pesquisa interpretativista proposta por Bortoni-Ricardo (2008).

2 LEITURA COMPREENSIVA

A leitura é um processo de interação entre autor, leitor e texto. O autor deixa no texto pistas que são compreendidas pelo leitor a partir de seus conhecimentos prévios. Provavelmente não seja a mesma compreensão esperada pelo autor, mas os leitores partem de premissas encontradas no texto que expandem a partir da relação entre seu objetivo com o texto, seus conhecimentos e experiências prévias (KLEIMAN, 1999).

Ler não é um ato mecânico e de responsabilidade individual, mas um ato de apropriação e produção de sentido que envolve o coletivo, pois está ligado ao sistema sociocultural internalizado (MARCUSCHI, 2008). A leitura está associada à compreensão por serem processos cognitivos e complementares, ler pressupõe compreender e compreender requer leitura proficiente.

Marcuschi (2008, p. 230) afirma que “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”, como uma

atividade colaborativa como as atividades sociais e cognitivas que são marcadas pela linguagem. O autor acredita que a compreensão depende da mútua cooperação e não um ato individual.

Dessa forma, a mediação entre professor e aluno no momento da leitura proporciona a construção de sentidos de acordo com a interação realizada. Na abordagem sociointeracionista de Vygotsky (2007), o processo de mediação acontece através da linguagem em que alguém mais experiente auxilia o aprendiz para que esse desenvolva a zona de desenvolvimento potencial num processo cognitivo interacionista e não individual.

A relação entre o aprendiz e o mediador é importante na leitura, pois o aluno em sua construção como leitor precisa estabelecer relações entre o texto e conhecimentos armazenados em sua memória para atribuir sentido ao que foi lido, marcando assim o processo interacionista na leitura.

3 COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO NA LEITURA

A leitura é, também, um processo psicológico que envolve aspectos cognitivos e estratégias baseadas no conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico do leitor (KLEIMAN, 2013). Esse envolvimento interativo entre autor, leitor e texto na produção de sentidos, acontece no processo cognitivo que inicia através dos olhos em seu movimento, como informa Leffa (1996, p. 67)

[...] vários pesquisadores demonstraram que os movimentos oculares não se relacionam apenas com as características gráficas do texto [...], mas também em relação ao conteúdo semântico, refletindo portanto processos mentais de compreensão.

Dessa forma, o processo cognitivo da leitura ocorre por envolver diversos conhecimentos que são acionados inconscientemente pelo leitor para que esse atribua sentido ao texto. No entanto, para que a cognição aconteça de modo fluido é necessário que o leitor tenha fluência na decodificação e domínio vocabular. De acordo com Kleiman (2013, p. 53), “O aluno que lê vagorosamente, sílaba por sílaba, terá dificuldades em lembrar o que estava no início da linha quando chegar ao fim”.

Nesse caso, o trabalho com atividades que ampliem a leitura do estudante e do seu vocabulário seria uma alternativa para ampliar os aspectos cognitivos. Freitas (2012) sugere o

trabalho com métodos mistos (como uso de dicionário associado ao contexto, vários gêneros) que envolvam o aluno cognitivamente.

Já o leitor proficiente consegue realizar uma leitura tanto cognitiva quanto metacognitiva, pois ele consegue refletir “[...] recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender” (KLEIMAN, 2013, p. 76). Isso ocorre porque na metacognição o leitor proficiente sabe quando está entendendo o texto e o que fazer quando não está compreendendo, como reler o parágrafo e destacar a ideia principal. O leitor monitora a própria compreensão leitora e reflete sobre seu processo cognitivo (LEFFA, 1996).

Leffa (1996, p. 49) cita ainda que “A leitura rápida e fácil, concentrada no conteúdo, é uma atividade cognitiva. A descoberta de que houve um problema e de que uma correção no rumo da leitura precisa ser feita para recuperar o texto é uma atividade metacognitiva”. Assim, é possível perceber que há uma relação entre o cognitivo e metacognitivo quanto à compreensão leitora e que atividades que desenvolvam ambas serão importantes para que o leitor amplie sua proficiência.

Levar em conta o trabalho cognitivo e metacognitivo associado à mediação entre o leitor aprendiz e o professor é uma alternativa viável quando se desenvolvem protocolos de leitura com alunos do Ensino Fundamental. Essa intervenção é profícua, principalmente com estudantes que tenham dificuldade leitora e que precisam da mediação pedagógica para avançar em sua aprendizagem.

4 PROTOCOLO VERBAL

A dificuldade de acesso aos processos mentais na compreensão de textos durante a leitura é um problema para o pesquisador. No entanto, os protocolos verbais podem atenuar essa dificuldade, pois o leitor é solicitado, nessa entrevista, a exteriorizar seu pensamento enquanto lê para que possam ser avaliadas suas estratégias de leitura na resolução de problemas. Magalhães e Machado (2012, p. 47) asseveram a esse respeito quando afirmam que “[...] ao usar protocolos verbais, o pesquisador pede ao sujeito que pense alto enquanto se desincumbe de uma tarefa”.

As autoras descrevem os protocolos verbais em co-ocorrente e concorrente e retrospectiva. No concorrente ou co-ocorrente, o leitor é indagado durante a realização da leitura, ele é solicitado a informar enquanto lê sobre suas reflexões e problemas. Já na

retrospectiva, o leitor é solicitado a informar sobre a atividade leitora apenas no término da leitura.

No protocolo realizado para esta pesquisa, foi escolhido o concorrente, pois a verbalização se deu durante a leitura. Os alunos foram interrompidos ao final de cada parágrafo ou bloco de informações e solicitados a responderem questões referentes ao texto para assim serem avaliadas as compreensões leitoras de cada estudante. Foi utilizado o próprio livro didático de Língua Portuguesa utilizado pela escola por estar mais próximo da realidade dos alunos e estabelecer uma interação entre a pesquisadora e o colaborador.

A pesquisa foi realizada com três alunos do 7º ano de uma escola estadual, foi escolhido um estudante com maior dificuldade leitora e que era assistido pela professora da articulação, outra aluna com dificuldade mediana e outra com eficiência na leitura. Nesse contexto, usou-se a pesquisa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), pois através dos dados coletados interpretou-se a relação de mediação entre professor e alunos com dificuldades leitoras.

A intenção na escolha de alunos com graus de dificuldade leitora diferentes consiste em avaliar se a eficiência na decodificação interfere na compreensão, assim como verificar em qual grau de proficiência o aluno tem maior facilidade de relacionar e ativar conhecimentos prévios durante a leitura.

5 HIPÓTESE E TEMA A PARTIR DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS

O texto lido pelo aluno com maior dificuldade leitora foi do livro didático do 6º ano, uma fábula de Millôr Fernandes “A rã e o boi”, por ser um gênero conhecido e tendo em vista que o livro fora trabalhado no ano anterior. Pode-se dizer que o gênero como forma cognitiva (MARCUSCHI, 2008) faz parte do conhecimento do aluno, uma vez que a escola trabalha bastante com fábulas com alunos menores. Assim, a professora pesquisadora (P) iniciou a entrevista questionando sobre o conhecimento do aluno (A1) sobre o gênero fábula.

P: Nós vamos ler uma fábula. Você sabe o que é uma fábula?

A1: Hu, hu.

P: Diz para mim o que é, do seu jeito, o que é uma fábula?

A1: Uma fábula é tipo um desenhinho que no fim os personagens aprendem que tudo não é do jeito deles.

P: Tem um ensinamento para as pessoas?

A1: É.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Fragmento 1: Aluno 1 do 7º ano - escola estadual de Sinop/MT.

Já as demais alunas leram textos do livro didático do 7º ano, livro usado pela professora regente nas aulas de Língua Portuguesa, mas textos que ainda não foram trabalhados em aula. A professora pesquisadora iniciou com todos os colaboradores pelo título para averiguar se os mesmos conseguiriam construir hipóteses a partir de conhecimentos prévios, o que é uma característica de um leitor eficiente.

P: Vamos começar pelo título?

A1: “A rã e o boi”.

P: Você acha que vai tratar sobre o quê a fábula “A rã e o boi”?

A1: É sobre uma rã e um boi.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Fragmento 2: Aluno 1 do 7º ano - escola estadual de Sinop/MT.

P: Vamos começar pelo título.

A2: “Piscina”.

P: Sobre o que você acha que vai tratar esse texto?

A2: Sobre uma piscina.

P: Uma piscina de uma casa?

A2: É sobre a piscina de uma casa.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Fragmento 3: Aluna 2 do 7º ano - escola estadual de Sinop/MT.

É possível perceber que o aluno A1 apresentou dificuldade em elaborar hipóteses sobre o tema do texto a partir do título. Assim também a segunda colaboradora, a aluna A2, ao ser indagada sobre o título teve dificuldade em elaborar hipótese sobre o tema. Mesmo após terem lido o início do texto ainda não conseguiram inferir sobre o tema ou assunto dos textos.

P: A história foi sobre o que a rã queria fazer?

A1: Ela queria ser como um boi.

P: Por que ela queria ser como um boi?

A1: Pra ela ser forte.

P: Mas, por quê? O que a levou a ficar desse jeito?

A1: Porque ela viu o boi puxando o arado, aí ela queria ser que nem ele.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Fragmento 4: Aluno 1 do 7º ano - escola estadual de Sinop/MT.

P: Como é essa casa?

A2: É.

P: Pelo que diz no texto, o narrador não fala uma casa, qual a palavra que ele diz?

A2: É, favela?

P: A favela está ao lado da casa, praticamente. Como começa o texto?

A2: Uma esplêndida residência.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Fragmento 5: Aluna 2 do 7º ano - escola estadual de Sinop/MT.

Já a terceira colaboradora A3, com uma leitura proficiente, elaborou uma hipótese a partir de elementos existentes no título e a partir da sequência da leitura conseguiu inferir sobre o tema.

P: Vamos começar pelo título.

A3: “Antiga nau é descoberta nas areias de Ilhabela”.

P: Você sabe o que é uma nau?

A3: Não

P: Mas o que você acha que vai ser o assunto, pelo título?

A3: Acho que vai ser sobre coisas da natureza.

P: Por que você acha que vai ser sobre coisas da natureza?

A3: Ah! Não sei. Mas é porque tá falando da ilha.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Fragmento 6: Aluna 3 do 7º ano - escola estadual de Sinop/MT.

A aluna deu continuidade à leitura e em momentos em que se sentia insegura quanto à pronúncia de alguma palavra parava por alguns segundos e retornava a leitura da palavra de forma adequada.

P: E agora, o que você acha que é essa nau?

A3: Coisas de madeira.

P: Pelo que você acabou de ler, não tem algo que remete a ser essa nau, algum objeto?

A3: Embarcações.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Fragmento 7: Aluna 3 do 7º ano - escola estadual de Sinop/MT.

No que diz respeito à formulação de hipóteses durante a leitura, Kleiman (1999, p. 43) acredita que:

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto.

Quando os alunos A1 e A2 apresentaram dificuldade em criar hipóteses a partir do título, observou-se que eles não estabeleciam relação entre o conhecimento prévio ou a um contexto maior, ou aos conhecimentos internalizados no leitor. A falta de um dos conhecimentos que pode prejudicar a produção de sentido entre esses leitores é o

conhecimento linguístico, pois, segundo Kleiman (1999, p.13), “Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras de língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.” Essa constatação é devido aos problemas na decodificação percebidos durante a entrevista.

Observações feitas sobre a leitura do aluno colaborador A1:

O aluno apresentou muita dificuldade ao decodificar as palavras como: mae (mãe), rãzona, tras (três), filhos (filhas), rezinhos (rãzinhas), primeiro (primeira), aredo (arado), levrador (lavrador), razinhas (rãzinhas), be (bem), enciusmada (enciumada), isso boi (esse boi), disseram (disseram), o reizinho (a rãzona), soltar (saltar), maral (moral) entre outras. Também não conseguiu ler as palavras admiração, exclamou, exagerem, entusiasmado, espantado, terreno, bichano, animalzão. Diferente da colaboradora A3, o aluno A1 não parou para refletir e buscar em sua memória a decodificação adequada às palavras lidas com lacunas, mas prosseguiu o que deve ter dificultado o entendimento do texto.

A aluna colaboradora A2 também apresentou problemas na decodificação de algumas palavras como: esplendida (esplêndida), grotesco, elastrando (alastrando), comprometesses (comprometessem). Da mesma maneira que o aluno A1, também não refletiu sobre a decodificação inadequada e prosseguiu a leitura. Solé (1998, p. 23) afirma que para ler é necessário “manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar nossos objetivos, ideias e experiências prévias; [...]”.

Como os alunos apresentaram dificuldade ao decodificarem, o conhecimento linguístico fica deficitado, pois não houve uma pronúncia adequada o que interfere na compreensão vocabular. Kleiman (1999) acredita que quando o conhecimento linguístico fica prejudicado é preciso acionar outros conhecimentos para que o entendimento saia da obscuridade. No entanto, os alunos colaboradores A1 e A2 não conseguiram buscar em suas memórias outros conhecimentos no que se refere à elaboração de hipóteses a partir do título e em outros momentos em que foram incitados a refletirem sobre a compreensão textual.

Magalhães e Machado (2012) contribuem com a importância em partir do título para uma reflexão quando informam que o título é uma síntese do texto, sugere-lhe um sentido, desperta o interesse do leitor e compreender o título contribui para a formação leitora.

6 MEDIAÇÃO: PROPORCIONAR ANDAIMES NA LEITURA

Nos trechos a seguir, é possível verificar a mediação da professora pesquisadora junto aos alunos colaboradores, pois procura criar andaimes para que os alunos possam apropriar-se da compreensão do texto, darem sentido ao que está escrito. Os andaimes são construídos com remissões do que foi lido anteriormente, elaborando perguntas que levem o aluno a pensar e a fatos históricos. São estratégias de mediação, são andaimes para que o aluno avance na compreensão e na produção de sentido do texto.

Os andaimes foram divulgados primeiramente pelo psicólogo norte-americano Bruner (1983) e é frequentemente utilizado no trabalho pedagógico que pode ser associado à mediação proposta por Vygotsky, uma vez que estão ligados a ajuda de uma pessoa mais experiente a um aprendiz para que esse possa ampliar sua aprendizagem e passar a realizar atividade sozinho de forma autônoma (MAGALHÃES; MACHADO, 2012).

No trabalho com a produção de andaimes através da mediação é profícuo para que o aluno vá construindo uma relação entre os elementos linguísticos, o conhecimento prévio, perceber a progressão temática, acionar os conhecimentos cognitivos adquiridos e desenvolver a metacognição ao refletir sobre o entendimento do texto, Dessa forma, o leitor menos experiente vai desenvolvendo o controle sobre as informações obtidas e sinalizando para pontos que favorecem as inferências (MOURA; MARTINS, 2012).

P: Mas para que ela queria ser que nem ele?

A1: Para puxa o arado

P: Ela queria puxar o arado?

A1: Hã, hã.

P: Ou foi porque as rãzinhas, as filhinhas dela, ficaram admirando o boi e ela quis ...

A1: É por causa das rãzinhas.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Fragmento 8: Aluno 1 do 7º ano - escola estadual de Sinop/MT. Fonte: Arquivo da pesquisadora.

P: Como você imagina a cena descrita pelo narrador? Você conseguiu visualizar a cena descrita?

A2: Eu imaginei ela entrando na piscina.

P: Ela entrou no quintal do vizinho para quê?

A2: Para pegar água.

P: Pegar água de onde?

A2: Da piscina.

P: A entrada da mulher para pegar água da piscina causou que tipo de sensação nas personagens?

A2: Eles acharam estranho.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Fragmento 9: Aluna 2 do 7º ano - escola estadual de Sinop/MT.

P: Eles traficavam o quê?
A3: Escravos.
P: Mesmo após a abolição. Você sabe o que é abolição?
A3: Não
P: A abolição dos escravos. Você estudou em história que a princesa Isabel assinou um documento?
A3: Sim, isso eu sei.
P: Um documento que abolia a escravatura?
A3: Acho que é a lei que a princesa Isabel assinou que não poderia mais escravizar os escravos.
P: Então abolir seria?
A3: Não escravizar.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Fragmento 10: Aluna 3 do 7º ano - escola estadual de Sinop/MT.

Quando a pesquisadora remete o aluno A1 ao que ele havia lido anteriormente fez com que o aluno acionasse, refletisse sobre sua leitura anterior estabelecendo uma conexão entre o lido e construísse sentido ao texto.

P: Ou foi porque as rãzinhas, as filhinhas dela, ficaram admirando o boi e ela quis...

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fragmento 11: Professora pesquisadora - mestranda Profletras - UNEMAT/Sinop/MT.

Isso ocorre também quando a professora faz perguntas à aluna A2 que a faz construir o sentido através do diálogo participativo entre pesquisadora e colaboradora.

P: Ela entrou no quintal do vizinho para quê?

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fragmento 12: Professora pesquisadora - mestranda do Profletras - UNEMAT/Sinop/MT.

Outra estratégia de mediação, a intertextualidade a fatos históricos que são estudados em aulas de História, para que assim a aluna A3 descobrisse o significado de uma palavra e compreendesse o léxico encontrado e favorecesse o entendimento de uma situação no texto.

P: A abolição dos escravos. Você estudou em história que a princesa Isabel assinou um documento?

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fragmento 13: Professora pesquisadora - mestranda Profletras - UNEMAT/Sinop/MT.

A mediação na leitura possibilita entender os processos cognitivos realizados pelos alunos durante a compreensão do texto, além disso, amplia a compreensão leitora dos estudantes e de habilidades inerentes ao processo leitor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os protocolos realizados com os três colaboradores demonstraram que problemas na decodificação influenciam negativamente a compreensão leitora. Uma leitura precisa e com fluência favorece o processamento cognitivo e metacognitivo, uma vez que o leitor ativo consegue buscar conhecimentos internalizados e refletir sobre quais se encaixam melhor ao contexto lido.

A importância da decodificação fluente na atividade de leitura está ligada a ação de reconhecer o que se está lendo, iniciando pelas palavras, frases e parágrafos estabelecendo conexões e relações entre o conhecimento linguístico, lexical e de mundo. Caso o leitor não consiga reconhecer o que foi lido, o resultado será a incompreensão (FREITAS, 2012). Portanto, o primeiro passo para uma leitura proficiente e a compreensão do texto escrito é a decodificação fluente.

Contudo, o trabalho voltado para a mediação com a produção de andaimes com leitores que tenham dificuldade na compreensão é um fator relevante, já que possibilita uma construção conjunta entre professor e aluno de estratégias que levem ao entendimento do texto. Ajudar o estudante a criar hipóteses, a inferir o que não está explícito, a buscar conhecimentos prévios, é mediações que levam a resultados satisfatórios na aprendizagem da leitura. A importância dessa mediação fica visível nos protocolos que, com algumas perguntas e retomadas os alunos com maior dificuldade leitora, conseguiram estabelecer algum sentido ao que leram. Demonstrando que estratégias como essa podem melhorar muito a compreensão leitora de alunos como os colaboradores A1 e A2.

VERBAL PROTOCOLS AS MEDIATION IN READING COMPREHENSION

Abstract – The referred article presents a developed research to the discipline Sociocognitive and Metacognitive Aspect of Reading and Writing, that is part of the curriculum of the professional masters in Letras - Profletras. The work discusses about the performance in reading carried out with students from 7th grade of elementary school of a state school of Sinop / MT. It aims to verify if problems in decoding negatively influence the understanding of written texts and the importance of mediation through the production of scaffolding for the construction of textual meaning. It was used the interpretive research (Bortoni-RICARDO, 2008) and reading verbal protocols concurrent with three students, one with marked difficulty in reading, another student with medium difficulty and a student proficient with reading. During the interview, it was analyzed that the decoding performed with difficulty influences comprehension, once decoding the words is the first moment for comprehension (SOLÉ,

1998), but that mediation favors the development of reading comprehension. It was also verified that students with fluency in reading written texts stimulate the cognitive process and perform metacognitive activities to search for textual comprehension.

Keywords: Textual comprehension. Decoding. Mediation.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *et al* (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERNANDES, Millôr. A rã e o boi. DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. **Jornadas.port – Língua Portuguesa, 6º ano**. 2 ed., São Paulo: Saraiva, 2012.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão LEITORA. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al* (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 65-85.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes. 1999.

_____. **Oficina de Leitura - teoria e prática**. 15 ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al* (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 45-64.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, Ana Aparecida Vieira; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da LEITURA: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al* (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 87-112.

PUPO, Reginaldo. Antiga nau é descoberta nas areias de Ilhabela. In: DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. **Jornadas.port – Língua Portuguesa, 7º ano**. 2 ed., São Paulo: Saraiva, 2012. p. 174-175.

SABINO, Fernando. Piscina. In: DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. **Jornadas.port – Língua Portuguesa, 7º ano**. 2 ed., São Paulo: Saraiva, 2012. p. 268.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6 ed., Porto Alegre: Penso, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Cole, Michel. *et al* (Org.). Tradução: José Cipolla Neto *et al*. 7 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 13 de abril de 2017.

Aprovado em: 11 de maio de 2017.