

O PROFESSOR COMO MEDIADOR NAS HABILIDADES DE LEITURA

Clarice de Matos OLIVEIRA³⁹

Mestranda em linguística (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF)

RESUMO: Busca-se, neste artigo, analisar como o professor de Língua Portuguesa pode ser um facilitador no desenvolvimento das habilidades de leitura aferidas nas avaliações educacionais em larga escala. Dessa forma, com base na análise de dois descritores da matriz de referência proposta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pretende-se demonstrar a importância da atuação do professor de Português como agente de letramento.

Palavras-chave: avaliação em larga escala; letramento; professor mediador.

³⁹ *E-mail_claricematos2013@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade analisar as estratégias de leitura aferidas nas avaliações educacionais de larga escala (avaliação externa) e propor reflexões sobre o papel do professor de Língua Portuguesa como mediador no desenvolvimento dessas habilidades.

Atualmente, nota-se uma preocupação com o desenvolvimento da leitura no contexto escolar. O governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a fim de melhorar a educação oferecida às crianças, jovens e adultos do país e, nesse sentido, também é revelado um cuidado com a formação do leitor. O PDE apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que combina dois indicadores: o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes. Esses indicadores são determinados também pela Prova Brasil, que avalia as competências construídas e as habilidades desenvolvidas no processo de leitura.

Dessa forma, primeiramente serão apresentados os aportes teóricos que embasam as discussões sobre os processos de alfabetização e de letramento, a formação do professor de Língua Portuguesa e sua atuação como mediador de leitura. Após a fundamentação, será feita uma breve apresentação das avaliações educacionais em larga escala. Em seguida, será apresentada a análise de dois descritores da matriz de referência proposta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que estão diretamente ligados ao letramento ideológico, utilizando exemplos de itens que foram divulgados em boletins de avaliações. No fechamento, serão realizadas considerações finais, retomando as temáticas desenvolvidas neste trabalho.



2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No Brasil, em um primeiro momento, os conceitos de “alfabetização” e “letramento” foram confundidos, uma vez que a discussão sobre o letramento surgiu enraizada no conceito de alfabetização. De forma equivocada, esses dois processos passaram a ser vistos como uma fusão.

Cabe ressaltar, que a alfabetização e o letramento não podem ser considerados sinônimos e também não pode haver o apagamento de um em detrimento do outro. Esses processos são indissociáveis, visto que a entrada de uma criança ou de um adulto analfabeto no mundo da escrita ocorre pela conjugação desses dois processos:

[...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (SOARES, 2004, p. 14).

A manutenção dos termos “alfabetização” e “letramento” é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, pois esses dois processos envolvem “conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p. 15). Desse modo, diante dos resultados preocupantes que vêm sendo apresentados sobre a educação no Brasil, faz-se necessário repensar os processos de ensino que estão sendo aplicados em sala de aula.

O estudioso Brian Street, no ano 1984, publicou uma obra que apresentava os novos estudos do letramento. Kleiman (1995) foi uma das autoras que divulgou essa nova perspectiva no Brasil. Street propôs dois enfoques para o estudo do letramento: o modelo “autônomo” e o modelo “ideológico”. Segundo Street (1993), o modelo autônomo de letramento considera que as práticas são independentes do contexto



social e que as consequências para a sociedade e para a cognição são provenientes de sua natureza própria. Já o modelo ideológico de letramento assume que as práticas de letramento estão ligadas aos fatores culturais e aos diferentes contextos de leitura e escrita (STREET, 1993 *apud* ROJO, 2009, p.99).

Dessa forma, observa-se a necessidade de as escolas adotarem uma metodologia de ensino que desenvolva com os alunos um modelo ideológico de letramento, visto que um dos seus principais objetivos é possibilitar a participação dos estudantes nas diversas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

2. 2 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Os resultados insatisfatórios provenientes das avaliações de desempenho dos alunos na atividade de leitura e de escrita muitas vezes são atrelados à “incapacidade do professor” ou à “má formação do professor”. Essas questões trazem discussões sobre o quão preparado um profissional da educação está para entrar em uma sala de aula.

Cabe ressaltar que algumas medidas vêm sendo implantadas para a melhoria da formação do professor, como: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PACTO), Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros. Contudo, esses investimentos não surtem efeitos imediatos, pois são iniciativas novas e ainda pouco exploradas.

Uma medida que deve ser adotada na formação do professor é “a perspectiva de aproximação entre teoria e prática” (MARQUES, 2004, p. 113), já que muitos alunos de cursos de licenciatura relatam que não conseguem aplicar a teoria apresentada durante a graduação dentro de uma sala de aula.



Outra prática pedagógica para a formação docente é o projeto de letramento, que funciona como uma organização didática, que promove atividades de escrita e leitura a partir do interesse real na vida dos alunos e da exploração de gêneros que circulam, de fato, na sociedade (KLEIMAN, 2000, p. 238 *apud* MARQUES, 2004, p. 117). Esse modelo de trabalho

promove o desenvolvimento de práticas pedagógicas numa perspectiva inovadora, possibilitando maiores oportunidades de articulação entre a teoria e a prática. Além disso, favorece a formação do professor numa perspectiva mais crítica e engajada, voltada para o desenvolvimento da agência cívica (MARQUES, 2004, p. 117).

As agências formadoras de professores devem propiciar condições para que os futuros educadores dominem os gêneros textuais, visto que eles serão os responsáveis por oferecer o contato dos alunos com os mais variados gêneros e irão “mediar as ações de leitura e escrita em contexto de formação, favorecendo a aprendizagem” (SOARES, 2004, p. 124).

Um dos principais papéis do professor é proporcionar o contato do aluno com os diversos gêneros que circulam pela sociedade. O educador deve colocar o aluno diante do texto, sendo o mediador entre o aluno e a obra, pois “atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura [...] é papel central do professor” (BARBOSA, 2011, p. 156). A leitura precisa ser ensinada na sala de aula, tutoriada e mediada pelo docente, para que o aluno possa transitar pelos sentidos mais profundos que o texto pode oferecer. Essa experiência não acontece espontaneamente, precisa ser organizada, incentivada e acompanhada.

A escola é responsável pela educação dos indivíduos, assim sendo, ela é um dos principais espaços sociais que promove o letramento. A respeito do espaço escolar como promotor de letramento, é preciso expandir o letramento escolar para os letramentos sociais, como apresenta Kleiman (1995):



Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, *apud* SOUZA E SERAFIM, 2012, p. 24).

Tendo em vista que a escola assume papel fundamental nas práticas de letramento, o professor é o responsável por mediar esse processo, que vai desde a alfabetização até o seu conhecimento de mundo (SOUZA e SERAFIM, 2012, p. 24).

Diante disso, é preciso ressaltar a importância do professor no desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, posto que as estratégias de leitura são tarefas cognitivas que precisam ser ensinadas e trabalhadas em diversos contextos comunicacionais.

3. AVALIAÇÃO EXTERNA

O fracasso da alfabetização brasileira ocorre há muitas décadas. Porém, antes, esse insucesso era revelado pelas avaliações internas, que representavam um alto nível de reprovação e evasão das escolas. Atualmente, os dados sobre o nível de alfabetização são revelados pelas avaliações externas à escola.

Essas avaliações delineiam o desempenho dos alunos com relação às habilidades essenciais de leitura, uma vez que

ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos

gêneros, das práticas sociais de interações, dos estilos, das formas de organização textual (INEP, 2009 *apud* MENEGASSI e FUZA 2010, p. 328).

Os resultados dessas provas são utilizados como instrumento público para orientar a democratização do ensino e da educação e podem refletir as condições de oferta de ensino e da formação escolar dos estudantes. Esse tipo de avaliação permite tanto às instituições quanto à sociedade o acompanhamento das práticas desenvolvidas com os alunos. Em muitos casos, os resultados dessas provas revelam que os alunos apresentam níveis de proficiência muito abaixo do esperado, algumas vezes um nível referente a duas séries anteriores a que eles estão.

As avaliações externas podem ser estaduais (como o SAERJ⁴⁰, o SIMAVE⁴¹), nacionais (como o SAEB, o ENEM⁴²) e internacionais (como o PISA⁴³). Essas provas podem ser aplicadas nos Ensinos Fundamental e Médio.

Essas avaliações são construídas/elaboradas a partir das matrizes de referências. Nesses documentos estão presentes o que será avaliado em cada disciplina e em cada etapa escolar, contendo as competências e as habilidades esperadas que os alunos tenham desenvolvido. As matrizes de Língua Portuguesa apresentam tópicos subdivididos em descritores, que indicam as habilidades elementares e fundamentais que podem ser aferidas em um teste objetivo.

4. ANÁLISES

Considerando que a avaliação em larga escala contribui para a formação crítica do aluno, para reflexão sobre a forma de trabalho nas escolas – pensando nos pontos

⁴⁰ *Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro.*

⁴¹ *Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.*

⁴² *Exame Nacional do Ensino Médio.*

⁴³ *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.*



fortes e déficits no processo de leitura dos alunos – e para a promoção do trabalho com gêneros textuais, existem habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa que dialogam diretamente com o letramento ideológico, dentre elas:

Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Todo texto é produzido com uma determinada finalidade, ou seja, tem um objetivo comunicativo específico. Os diversos gêneros textuais existentes podem ser escritos para informar, expor, narrar, orientar, alertar, divulgar, divertir, entre outros.

A escola deve proporcionar ao aluno o contato com os diferentes gêneros textuais e realizar um trabalho aprofundado com textos orais e escritos que envolvam as situações reais de uso da língua. Com base nessa perspectiva de ensino, para o aluno compreender e identificar a função social de um texto, ele precisa lançar mão dos elementos linguísticos e contextuais presentes no texto. Cabe salientar que os conhecimentos socioculturais estão ligados ao contexto de uso, à função social, ao formato e ao propósito comunicativo dos textos.

Dessa forma, os itens que avaliam essa habilidade requerem do aluno a compreensão da função comunicativa de um texto. Essa habilidade é fundamental, pois possibilita aos estudantes dominar os diferentes propósitos comunicativos dos diversos gêneros textuais presentes nas esferas sociais de interação. Para isso, o estudante precisa fazer a leitura do texto como um todo, identificando o propósito desse texto. Mas, para essa identificação, é necessário que o aluno esteja familiarizado com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Cabe, assim, ao espaço escolar propiciar essa familiarização.

À segunda habilidade destacada consiste em:

Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Na sociedade, exercemos vários papéis sociais, como aluno, filho, pai, mãe, tio, empregado, cliente, paciente, professor etc. e as características linguísticas permitem



verificar as marcas que demonstram esses papéis. Cabe ao professor realizar um trabalho de conscientização linguística, permitindo que o aluno desconstrua os preconceitos linguísticos referentes aos usos da língua, apresentando ao seu aluno as diferentes variedades linguísticas, mostrando que elas são usadas em diversos contextos e com diferentes propósitos comunicativos.

Nas avaliações externas, essa habilidade se configura na identificação do locutor de um texto e do interlocutor a que ele se destina ou na identificação da variação linguística predominante em um texto. As marcas linguísticas, como tipo de vocabulário e assunto, contribuem para que o aluno faça esse reconhecimento.

Para ilustrar essas habilidades, foi feita uma busca nos sites de divulgação de resultados do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) de itens que foram utilizados nas avaliações e divulgados nos boletins pedagógicos. Essa publicação tem o objetivo de aproximar o universo escolar das avaliações com as quais ele está envolvido, dando mais transparência ao processo avaliativo. A análise foi feita a partir de dois itens retirados da Revista Pedagógica de 2013 do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES).

Como primeiro exemplo, utilizo um item que avaliou o objetivo comunicativo de uma anedota.

Leia o texto abaixo.

Tradução simultânea

Sou professor de inglês em Taiwan e tenho uma colaboradora chinesa que traduz quando os alunos não entendem o que digo. No início de cada semestre, conto piadas para que os calouros se sintam à vontade. Para saber se entendiam bem, perguntei à minha colaboradora se traduzia palavra por palavra, ou apenas o sentido geral.

– Bem, na verdade, não entendo suas piadas – respondeu ela –, então peço aos alunos que riam.

CROOK, Steven. Taiwan. *Seleções Reader's Digest*. Ago. 2010. p. 42. (P070131C2_SUP)

(P070133C2) Esse texto tem o objetivo de

- A) divertir o leitor.
- B) divulgar um fato.
- C) explicar palavras.
- D) fazer uma demonstração.



O texto utilizado como suporte para o item tem uma curta extensão e uma função específica: divertir o leitor. Para identificar o gabarito, o estudante teria que analisar a estrutura do texto e o conteúdo apresentado, percebendo que o texto tem um traço humorístico, visto que apresenta um final inesperado. Entretanto, o aluno pode não estar familiarizado com esse gênero e não conseguir conjugar todos os elementos constitutivos desse texto para chegar ao propósito comunicativo.

Dessa forma, a escola e o professor devem propiciar o contato efetivo do estudante com os variados gêneros que circulam na sociedade, o que contribuiria para melhores resultados nas avaliações externas no que tange a essa habilidade, já que os alunos estariam familiarizados com os diversos gêneros e conseguiriam reconhecer a composição dos mais variados textos (estrutura, linguagem, tipologia textual, referência bibliográfica etc.).

Para exemplificar a habilidade de identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, selecionei um item que avaliou a linguagem predominante em uma crônica.



Leia o texto abaixo.

O cronista é um escritor crônico	
5	O primeiro texto que publiquei em jornal foi uma crônica. Devia ter eu lá uns 16 ou 17 anos. E aí fui tomando gosto. Dos jornais de Juiz de Fora, passei para os jornais e revistas de Belo Horizonte e depois para a imprensa do Rio e São Paulo. Fiz de tudo (ou quase tudo) em jornal: de repórter policial a crítico literário. Mas foi somente quando me chamaram para substituir Drummond no Jornal do Brasil, em 1984, que passei a fazer crônica sistematicamente. Virei um escritor crônico.
10	O que é um cronista? Luís Fernando Veríssimo diz que o cronista é como uma galinha, bota seu ovo regularmente. Carlos Eduardo Novaes diz que crônicas são como laranjas, podem ser doces ou azedas e ser consumidas em gomos ou pedaços, na poltrona de casa ou espremidas na sala de aula.
15	Já andei dizendo que o cronista é um estilista. Não confundam, por enquanto, com estilista. Estilista era o santo que ficava anos e anos em cima de uma coluna, no deserto, meditando e pregando. São Simeão passou trinta anos assim, exposto ao sol e à chuva. Claro que de tanto purificar seu estilo diariamente o cronista estilista acaba virando um estilista. O cronista é isso: fica pregando lá em cima de sua coluna no jornal. Por isto, há uma certa confusão entre colonista e cronista, assim como há outra confusão entre articulista e cronista. O articulista escreve textos expositivos e defende temas e ideias. O cronista é o mais livre dos redatores de um jornal. Ele pode ser subjetivo. Pode (e deve) falar na primeira pessoa sem envergonhar-se. Seu "eu", como o do poeta, é um eu de utilidade pública.
20	Que tipo de crônica escrevo? De vários tipos. Conto casos, faço descrições, anoto momentos líricos, faço críticas sociais. Uma das funções da crônica é interferir no cotidiano. Claro que essas que interferem mais cruamente em assuntos momentosos tendem a perder sua atualidade quando publicadas em livro. Não tem importância. O cronista é crônico, ligado ao tempo, deve estar encharcado, doente de seu tempo e ao mesmo tempo pairar acima dele.
25	

SANT'ANNA, Alfonso Romano de. Disponível em: <<http://silencioadiez.net/cronicas/>>. Acesso em: 26 maio 2011. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P090363C2_SUP)

(P090364C2) A linguagem utilizada nesse texto é, predominantemente,

- A) formal.
- B) informal.
- C) técnica.
- D) regional.

O suporte utilizado para a construção desse item foi uma crônica de extensão média, que aborda como é o trabalho de um cronista. Para chegar ao gabarito desse item, o aluno deveria reconhecer as marcas que caracterizam o uso da gramática normativa, assinalando assim a alternativa A: formal.

Nesse processo de reconhecimento do uso da linguagem, o aluno precisa ser orientado que existem variações linguísticas e que elas são usadas em contextos diferentes. Mais uma vez, notamos que o ambiente escolar tem papel fundamental na formação do aluno, sendo responsável por apresentar aos estudantes as diversas situações comunicativas presentes na sociedade.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou apresentar algumas reflexões relacionadas ao processo de letramento que deve ser desenvolvido pela escola e à atuação do professor de Língua Portuguesa como mediador no processo de leitura. A partir das análises feitas, no que se refere ao trabalho do professor de Português no desenvolvimento das habilidades de leitura, constata-se que o trabalho com a diversidade textual é fundamental, pois permite ao aluno o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva e crítica.

Verifica-se com esse trabalho a importância da formação do professor de Língua Portuguesa, porque ele atuará como agente de letramento no espaço escolar, desenvolvendo com os alunos as estratégias adequadas para que eles tenham acesso a uma cultura de letramento diversificada.

No que diz respeito às avaliações em larga escala, elas estão diretamente ligadas ao processo de letramento dos alunos, sendo que o papel do educador é fornecer os aparatos necessários para que os estudantes tenham condição de obter um bom resultado nessas avaliações. Desse modo, cabe ao profissional conhecer a avaliação, fundamentar-se e aproximar o seu aluno desse universo, sem “treiná-los” obviamente, mas promover experiências de contato.

Portanto, o professor de Língua Portuguesa tem participação direta no processo de letramento e no desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. Cabe a ele, desenvolver um trabalho com os diversos gêneros, para que os alunos reconheçam as características, a organização composicional e os estilos específicos de cada um, sendo esse reconhecimento necessário para a vida e para o reconhecimento humano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, B. T. **Letramento Literário: sobre a formação escolar do leitor jovem.** Edu.foco, Juiz de Fora, v.16, n.1, p. 145-167, mar./ ago. 2011.



CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Disponível em:
<<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

MARQUES, I. B. A. S. A formação de professores de Língua Portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: Kleiman, A; Assis, J.A (orgs.) **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

MENEGASSI, R. J. FUZA, A. F. O conceito de leitura nos documentos oficiais. In: **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

PAEBES 2013, **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo**. Revista Pedagógica 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.paebs.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/PAEBES-RP-LP-9EF-WEB.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas da alfabetização. In: **Revista Brasileira de educação**. São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004.

ROJO, R. LETRAMENTO (S) Prática de letramentos em diferentes contextos. In: **Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social**. São Paulo: Parábola, p. 95-121, 2009.

SOUZA, H. D. S. C. SERAFIM, M. S. A mediação da leitura infantil na educação infantil: onde a leitura precede as palavras. In: Bortoni-Ricardo, S. M et al. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

