



Leitura e Mediação Pedagógica



Formando professores para serem agentes letradores

Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB)

www.stellabortoni.com.br

Trato neste texto da formação inicial de professores de Letras, enfatizando sua condição de agentes de letramento. Essa condição não é, nem deveria ser, apanágio dos licenciados em Letras, mas são esses profissionais que, na prática, assumem com mais frequência e com mais envolvimento o desafio de facilitar a compreensão leitora dos alunos, especialmente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A compreensão leitora é, na escola brasileira contemporânea, o componente didático que apresenta mais deficiências, só comparável ao uso competente das operações matemáticas básicas. Mas mesmo essas ficam prejudicadas quando o aluno leitor já tropeça na compreensão dos enunciados dos exercícios. Evidências dos problemas na compreensão leitora dos alunos brasileiros encontram-se em abundância nos sistemas de avaliação que foram implantados no país a partir da década de 1990. Entre eles temos o SAEB, substituído pela Prova Brasil, de âmbito nacional, o PISA, de âmbito internacional, e os diversos testes aplicados nos estados, como SARESP.

Para abordar a questão da formação do docente que atue efetivamente como agente letrador, começo por reiterar que, para ensinar os alunos a ler com compreensão e a escrever com razoável coesão textual, é preciso que os professores que estejam em formação inicial ou continuada desenvolvam sua própria competência leitora. Isso implica necessariamente ampliar seu conhecimento de mundo. É preciso também que o currículo dos cursos de formação de professores reserve carga horária e investimento adequados a uma atualizada pedagogia da leitura.

Segundo o ENADE de Letras (antigo Provão), a preparação do futuro professor dessa área deve compreender um componente de formação geral e um componente de formação específica. O primeiro engloba as seguintes capacidades:

- I - Ler e interpretar textos;
- II - Analisar e criticar informações;
- III - Extrair conclusões por indução e/ou dedução;
- IV - Estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações;
- V - Detectar contradições;
- VI - Fazer escolhas valorativas avaliando consequências;
- VII - Questionar a realidade;

VIII - Argumentar coerentemente.

Nossos cursos, no entanto, por uma deformação histórica, acabam por privilegiar dimensões mais teóricas das disciplinas que compõem o seu currículo em detrimento da capacitação do licenciando para o efetivo trabalho pedagógico. Essa tradição, por si só, já representa um problema estrutural de graves dimensões. Somem-se a esse, problemas que afligem nossa escola, como as turmas excessivamente numerosas, professores que atendem dois ou mais turnos, carga horária insuficiente para o trabalho pedagógico, falta de bibliotecas, entre tantos outros. Convivendo com tantas dificuldades, entre as quais avultam as lacunas em sua formação para o trabalho com a pedagogia da leitura, os professores tendem com frequência a negligenciar princípios fundantes dessa pedagogia. Presenciamos em muitas salas de aula episódios em que o professor indica uma leitura totalmente nova, aos alunos, recomendando-a como dever de casa. Observe-se que podem faltar ao estudante outros interlocutores, além do professor, na sua rede de relações sociais, com quem ele possa discutir ou comentar o conteúdo de suas leituras escolares obrigatórias. Imagina-se que essa situação seja muito comum, se levarmos em conta os dados do INAF – Índice Nacional de Alfabetismo – (acessíveis em www.ipm.org.br), segundo os quais cerca de dois terços dos adultos brasileiros são analfabetos funcionais.

Outro procedimento usual em nossas salas de aula é a formação de grupos para lerem os textos. Raramente os professores se detêm em discuti-los previamente e em detalhe (CARNOY *et alii*, 2003). Parece haver uma crença de que os textos escolares são de fácil compreensão.

Ora, os livros didáticos, muito embora sejam preparados com razoável cuidado, quase sempre trazem textos opacos, de difícil compreensão para leitores noviços e com pouca experiência na cultura de letramento (BORTONI-RICARDO, 2007 ; 2008).

No restante deste texto, vou-me concentrar na demonstração de problemas na compreensão leitora manifestos por alunos do ensino básico. Os dados vêm dos Projetos **Letramento no Ensino Fundamental (LEF)** e **Leitura e Mediação Pedagógica**, que estamos conduzindo na Universidade de Brasília, com apoio do CNPq.

Para ler com compreensão, leitores, maduros ou iniciantes, têm de associar as informações do texto a suas próprias experiências e vocabulário, de modo a construir sentidos sobre o que estão lendo. Muito relevante também no processo é a sua experiência anterior de leitura (cf. KLEIMAN, 1997).

Podemos identificar dois tipos de problemas com a leitura, os de codificação, que envolvem habilidades de nível baixo; e os de incompreensão dos textos, que se relacionam a habilidades de alto nível. Quanto mais hábeis com as primeiras, mais memória operacional os leitores liberam para o segundo tipo de habilidades.

Quando os leitores interpretam e integram ideias e informações a partir do texto, com frequência necessitam fazer uso de sua compreensão do mundo, estabelecendo conexões que podem estar implícitas ou podem estar abertas a interpretações baseadas em sua própria perspectiva. Ao processar a interpretação e a integração de ideias e informações do texto, têm de fazer uso de seus conhecimentos e experiências anteriores.

O Projeto Leitura e Mediação Pedagógica tem a duração prevista de dezoito meses. Com cada aluno leitor participante realiza-se um protocolo de leitura mensalmente. (Para uma

discussão de protocolos de leitura, ver TOMITCH, 2007). A análise dos protocolos pode então ser feita numa dimensão pontual e numa dimensão longitudinal. Enfatizam-se nessas análises as estratégias de compreensão do leitor e as estratégias de intervenção do professor pesquisador que conduz o protocolo.

Essas últimas visam a tornar o texto mais compreensível. Têm características de andaimes, para usar terminologia proposta por Bruner (1983). Andaime é um termo metafórico e se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula. Dois conceitos básicos subjacentes à noção de andaime são a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Lev Vygotsky, retomado por Jerome Bruner, e as pistas de contextualização, como propostas por John Gumperz, principal teórico da Sociolinguística Interacional (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006).

Vejamos um exemplo de um protocolo de leitura conduzido no referido projeto. Nas transcrições, P indica os turnos da professora pesquisadora e J os turnos do aluno leitor que, neste protocolo, é um estudante de 36 anos que já concluiu o Ensino Médio, mas retomou os estudos, com vistas a ser aprovado em um concurso público e integrar-se melhor ao mercado de trabalho. O texto lido foi obtido de um livro de História do Brasil do Ensino Médio.

Fragmento 1:

- 1- P – Esse texto é sobre o quê?
- 2- J – Sobre a vinda do Brasil... de Portugal pro Brasil.
- 3- P – A vinda de quem?
- 4- J – De Pedro Álvares Cabral e Pero Vaz de Caminha.
- 5- P – Mas o texto em si é sobre Pedro Álvares Cabral, principalmente, é sobre Pero Vaz de Caminha? Qual é o principal assunto de que esse texto trata?
- 6- J – O que é que ele tá dizendo? Que pra ir pra Índia tinha que contornar a África e pra isso ele passava pelo Brasil. Aí eles tiveram que vim colonizar pra evitar que outros países parassem aqui no Brasil sem... de graça.
- 7- P – Mas qual foi... se você tivesse que dar um título pra esse texto, o título que está aqui é “Período Pré-colonial”, mas nós só lemos só uma partezinha. Se você tivesse que dar um título pra esse texto, que título você daria?
- 8- J – Exploração do pau-brasil.

A pesquisadora deseja levar o leitor à identificação do tema do fragmento lido no texto, ou seja, o comércio do pau-brasil nos primeiros anos da colonização. A referência ao pau-brasil, no entanto, só aparece no segundo parágrafo. O primeiro parágrafo foi usado para estabelecer uma ligação com o capítulo anterior sobre os índios brasileiros, no qual havia referência a Pedro Álvares Cabral. O nome desse comandante português, portanto, já é informação dada na sequência dos capítulos. O leitor do fragmento, contudo, não leu o capítulo anterior. Encontra a

referência a Pedro Álvares Cabral ao ler o primeiro parágrafo do fragmento selecionado para a realização do protocolo. Não teve problema, porém, de entender esse parágrafo, porque ele remete a conhecimento muito generalizado no Brasil.

A partir do segundo parágrafo do texto há sucessivas referências ao pau-brasil e a um campo semântico relacionado a esse conceito. Observe-se a ocorrência de “troncos” e “madeira”. O leitor não identificou, contudo, o pau-brasil como o tema prevalente no fragmento lido.

Talvez o parágrafo introdutório tenha sido um dificultador na identificação desse tema. Por isso, em (2) o leitor dá uma resposta muito vaga e incompleta. Para facilitar uma reconceptualização de sua resposta, P faz a pergunta em (3), que é uma estratégia facilitadora pontual, já que foi motivada pelo turno de J em (2). Só indiretamente a pergunta em (3) colaborou para o avanço da resposta à pergunta inicial em (1), ou seja, foi uma estratégia emergencial.

Em (5) P lança mão de uma estratégia mais incisiva. Faz três perguntas diretas: as duas primeiras para que o leitor fornecesse uma resposta negativa e, por exclusão, chegasse à identificação do tema. Na terceira, P constrói uma indagação que é uma paráfrase da pergunta inicial em (1). A essa altura J parece ter-se aproveitado das estratégias de mediação. Ele próprio em (6) constrói uma paráfrase da pergunta inicial sem, contudo, chegar à resposta que P deseja. Novamente confunde-se com as ideias avançadas no parágrafo inicial, de transição. Diante da reiteração do problema, P altera sua estratégia em (7). Geralmente os títulos de textos são resumitivos e esclarecedores da temática. P pede ao leitor que forneça um título para o fragmento. Só então, em (8), o leitor demonstra ter atingido a compreensão do tema.

Fragmento 2:

1. P – Por que será que Pero Vaz de Caminha não se entusiasmou? Segundo o autor foi sem exageros, por que será que ele não se entusiasmou? O autor dá uma... vamos fazer a pergunta diferentemente. Os portugueses, a julgar pela carta do Caminha, ficaram muito entusiasmados com a terra que eles descobriram?
2. J – Não.
3. P – Não, por quê?
4. J – Disse que aqui não tinha riqueza nenhuma. Só tinha índias nuas.
5. P – Que que eles esperavam encontrar aqui?
6. J – Um povoado como o deles.
7. P – Você acha mesmo que eles esperavam encontrar uma civilização, como a europeia, aqui?
8. J – Eu acho que sim.
9. P – O que que os portugueses esperavam encontrar aqui?
10. J – É porque, aqui ó... fala da nudez das índias e que os índios não usavam ouro, nem produtos de quantidades a serem vendidas na Europa, eram pessoas simples.
11. P – O que então... qual foi o motivo da decepção, do desânimo dos portugueses? O que que eles não viram nos índios?
12. J – Ouro.
13. P – Não viram ouro, que era o principal interesse deles, encontrar ouro. Que mais?
14. J – Nem produtos que pudessem ser vendidos lá a bom preço, tudo que os índios tinham aqui eram coisas muito simples.

Nesta troca de turnos, a P deseja saber se o leitor construiu uma inferência muito importante na compreensão do texto, i. e., o escrivão Caminha descreveu a terra achada sem muito entusiasmo pois os portugueses não

tinham visto aqui evidências da existência de ouro ou outras riquezas, como aconteceu com os espanhóis no México e no Peru. Para isso, P faz uma pergunta direta em (1) e em seguida cria uma paráfrase dessa pergunta construída na forma de uma questão “sim/não”, mais direta que a anterior, que era uma questão que implicava uma relação de causa e consequência. O leitor fornece a resposta em (2) e em (3) a P reapresenta a relação de causa e consequência. Em (4) J responde parcialmente. Em (5) P elabora uma pergunta mais específica no sentido de conduzir o leitor à inferência desejada. A estratégia não obtém êxito, pois em (6) J fornece uma resposta que não tem apoio no texto. A P então, em (7) reitera a pergunta de (5), usando o advérbio “mesmo” como índice de que a resposta anterior não tinha sido satisfatória. J, no entanto, reitera em (8) o raciocínio expresso em (6). P decide, então, reiniciar o *round* repetindo a pergunta chave em (9). Em (10) J alude ao “ouro” e mostra ter reconceptualizado seu raciocínio. P aproveita-se desse progresso na linha de raciocínio de J e refaz a pergunta, valendo-se de sinônimos. Conclui o turno fazendo uma pergunta muito pontual: “O que eles não viram nos índios?”. A essa altura J fornece uma resposta que demonstra ter realizado a inferência. (Para uma discussão do conceito de reconceptualização, ver CAZDEN, 1988).

Fragmento 3:

1. P – Por que era importante converter os índios ao cristianismo?
2. J – Porque era a religião de Portugal.
3. P – Era a religião da época em Portugal. Mas você acha que o interesse de Portugal ao converter os índios ao cristianismo seria apenas um interesse religioso?
4. J – Eu acho que... porque aí tinha aquela cultura do rei, né? O rei que mandava.
5. P – Eu ainda não entendi bem por que que Caminha ressaltou para o rei que o que Portugal tinha que fazer era converter os índios ao cristianismo.
6. J – Sinceramente? Nem eu sei.
7. P – Nem você. Desconfiava que você também não tinha descoberto. Se eles fossem convertidos ao cristianismo que vantagens poderia ter para Portugal?
8. J – Ficaria submisso ao rei.
9. P – Ficaria submisso ao rei, isso é uma boa inferência sua. Ficariam submissos, além disso, eles poderiam ficar mais agressivos ou menos agressivos?
10. J – Menos.
11. P – Menos agressivos. Veja a vantagem que tinha converter os índios ao cristianismo. Porque eles passariam a ser mais dóceis e menos agressivos. Fazendo isso, eles transformariam o Brasil no quê?
12. J – Num porto.
13. P – Num porto.
14. J – De Portugal pro Brasil e do Brasil pra Índia.
15. P – Seria uma escala. Que que é uma escala de viagem?
16. J – Parar temporariamente pra poder seguir viagem.

Novamente estamos diante da necessidade de se construir uma inferência para o processamento da compreensão textual. Em (1) P constrói uma pergunta chave. J demonstra não ter chegado ainda à inferência. P inicia então um *round* visando levá-lo a uma reconceptualização. Sua primeira estratégia é ratificar em (3) a resposta de J em (2). Em seguida, no mesmo turno, expande a pergunta feita em (1), construindo uma questão “sim/não”. Provê também pista contextual para J usando a forma verbal no futuro do pretérito e o advérbio “apenas”: “Mas você acha que o interesse de Portugal ao converter os índios ao cristianismo seria apenas um interesse religioso?”. Embora a pergunta fosse do tipo “sim/não” J titubeia em (4) e não a responde. Volta ao raciocínio anterior de que era preciso converter os índios à religião do rei. P em (5) reitera a questão, modalizando-a com o comentário “eu ainda não entendi bem por que...”. Em (6) J admite que ele também não tinha entendido. Configurada a situação-problema, P refaz a pergunta em (7) incluindo pela primeira a palavra “vantagens”. O que ela pretendia era mostrar que a conversão dos índios tinha um objetivo utilitário para Portugal. A estratégia é bem sucedida pois em (8) J dá mostras de ter processado a reconceptualização de seu raciocínio original. Em (9) a P elogia a resposta e a expande. Os turnos seguintes demonstram que a situação-problema foi solucionada.

Essa pequena amostra de estratégias de mediação de professores durante a leitura de alunos nos permite ver o quanto essa mediação tem consequências positivas. Minha intenção ao trazer aqui essas reflexões foi, por um lado, demonstrar que os professores em formação, inicial ou continuada, têm de familiarizar-se com esse tipo de estratégias interacionais de uma forma sistemática. Por outro, desejei enfatizar a necessidade de que os cursos de formação de professores não se limitem a discussões teóricas informadas pelas mais diversas áreas do saber. É fundamental que esses cursos contemplem a dinâmica do trabalho pedagógico em sala de aula. Em especial, os cursos de Letras e de Pedagogia devem abrir espaço para o tratamento de uma pedagogia da leitura, que vai habilitar os licenciandos a desenvolver com competência o trabalho com alfabetização e com a consolidação das habilidades de leitura e escrita.

BORTONI-RICARDO, S. M. Mediando a compreensão de um livro didático de História do Brasil. In: ENDIPE: “trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas”, XIV. **Anais do...** Organizados por C. Traversini *et alii* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 2. p. 646-661.

_____. Compreensão de leitura: da palavra ao texto. In: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M. C. (orgs.). **A palavra: forma e sentido.** Campinas: Pontes; RG, 2007. p. 99-107.

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

BRUNER, J. **Child's talk: learning to use language.** New York: W. W. Norton, 1983.

CARNOY, M. *et alii.* **As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba.** Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003.

CAZDEN, C. B. **Classroom discourse: the language of teaching and learning.** Portsmouth: Heinemann, 1988.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

TOMITCH, L. M. B. **Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 42-53, dez, 2007.