

**FAMÍLIA E ESCOLA:
UMA INTERAÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA**

Mirian Maria da Silva Duarte (UFRRJ)

mirian_duarte@oi.com.br

Nanci Mattos dos Santos (UFRRJ)

nanci.letas@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo verificar e analisar como se dá a aquisição da leitura em ambiente escolar, assim como refletir sobre os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de ações pedagógicas desenvolvidas na escola, a fim de tanto dar continuidade ao processo de letramento iniciado na família como propiciar ao aluno desprovido desse apoio a sua inserção no processo de apropriação da leitura. Propõe-se ainda refletir sobre como a família pode formar com a escola uma parceria que vise a facilitar a busca da proficiência leitora do aluno. Tomando a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor, e que se desenvolve através de processos e estratégias cognitivas que favorecem a atribuição de sentido ao texto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de referenciais teóricos que tratam do assunto numa perspectiva sociointerativista e cognitivista da leitura.

Palavras-chave: *Letramento. Alfabetização. Leitura. Parceria. Família-escola.*

1. Introdução

É comum ouvir de profissionais e pensadores da área de educação que a participação da família no desenvolvimento da habilidade de leitura da criança é de suma importância para o bom desempenho desta em suas atividades socioculturais. Ao chegar à escola, a criança ambientada num contexto familiar em que lhe proporcione experiências de letramento apresenta maior facilidade no reconhecimento dos signos linguísticos e sente-se mais motivada para o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, há aquelas crianças que desenvolvem essa habilidade somente no contexto escolar, onde ela é exposta ao contato com diversos gêneros tex-

tuais, assim como com os suportes em que esses textos circulam. Que conhecimentos são necessários para levar o aluno à proficiência leitora? Que ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela escola, a fim de inserir o aluno nas experiências de letramento, desenvolvendo nele a habilidade da leitura? Em que medida a família exerce influência e pode atuar ativamente nesse processo?

Sendo a escola uma agência de ensino, lugar de apropriação de conhecimentos, recai sobre ela a maior responsabilidade de promover atividades voltadas para o desenvolvimento da habilidade leitora. Assim, primeiramente, propõe-se uma reflexão de como essas atividades são desenvolvidas e discutir novas ações pedagógicas que tornem o processo mais eficaz, visto que ainda tem sido alto o índice de alunos que não dominam a prática da leitura de maneira a serem capazes de atuar de forma independente e crítica em seu meio social (ROJO, 2009; BORTONIRICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2012).

2. *Aquisição da habilidade de leitura em ambiente escolar*

Houve época em que a criança leitora era identificada pela capacidade de decodificar os sons das sílabas, sem, contudo, ser questionada sobre o sentido que aquilo fazia para ela. A decodificação no processo de aquisição da leitura é importante, embora não seja o único aspecto que deva ser considerado. Sobre isso, Solé (1998) afirma que “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (*apud* FERREIRA & DIAS, 2002, p. 41). Assim, para Bortone e Ribeiro (*apud* MAIMONI & RIBEIRO, 2006, p. 293), além da alfabetização, a escola deve trabalhar na leitura as habilidades cognitivas e metacognitivas, desenvolvendo no aluno a capacidade de interpretar ideias, compará-las a outras e tirar conclusões, julgando cada uma delas, verificar os diversos sentidos existentes em uma mesma palavra, fazer inferências e conferir, ao final, as previsões iniciais, entre outros. Dessa forma, o aluno desenvolve uma leitura proficiente, habilitando-se às mais variadas práticas sociais.

Essa forma de ver a leitura na e para a prática social está diretamente ligada ao conceito de *letramento*, surgido a partir da década de 80, sendo o termo cunhado por Mary Kato, em 1986¹⁴ (KLEIMAN, 1995, p. 17). Assim, a distinção entre alfabetização e letramento, começa a deli-

¹⁴ Uma das primeiras ocorrências do termo *letramento* aparece na página 7 do livro *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*, de Mari Kato, em 1988.

near-se em virtude de suas diferenças “tanto em relação aos objetivos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos” (SOARES, 2004, p. 19). O surgimento do termo foi resposta à necessidade de designar uma prática que vai além do domínio do sistema alfabético e ortográfico. Nesse aspecto, segundo Ângela Kleiman (1995, p. 20) a alfabetização é apenas um tipo de prática de letramento, cuja agência principal é a escola. Desse modo, letramento é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 19). O sentido de letramento veio ampliar o conceito de proficiência leitora, pois não adquire essa proficiência a criança apenas alfabetizada – uma vez que os métodos de alfabetização usados no passado e ainda hoje, privilegiam o conhecimento cognitivo da relação letra-som –, mas a criança que adquire esse conhecimento em vivência letrada.

Bortoni-Ricardo e Machado (2013), citando Carvalho (2009), afirmam que a alfabetização é um processo limitado no tempo, nos objetivos e nos conteúdos, enquanto o letramento é mais abrangente porque “permite ao aprendiz familiarizar-se com os diversos usos sociais da leitura e escrita (BORTONI-RICARDO & MACHADO, 2013, p. 66). Isso quer dizer que o letramento acompanha o indivíduo em toda fase de sua vida, já que a cada tempo novos usos da leitura e da escrita se manifestam nos meios sociais. Embora alfabetizar e letrar sejam processos distintos, eles não são excludentes em sala de aula, pois acontecem simultaneamente.

É nessa perspectiva que se fala da função social da leitura. Ela não deve ser ensinada meramente por razão funcional, mas, sobretudo, pelo significado que ela adquire para o aluno em sua vivência em sociedade. É na escola que a orientação leitora, não propiciada em ambiente familiar, vai acontecer. Sendo assim, a escola tem uma importância significativa nesse processo, haja vista ela ter a responsabilidade de criar para a criança, que não viveu o processo de letramento em sua casa, um ambiente propício para que isso aconteça. Dar à criança acesso aos múltiplos gêneros textuais é uma das ações prioritárias da escola no que se refere ao letramento. O aluno precisa perceber que a mensagem contida num *outdoor*, por exemplo, é importante para ele; que um informe veiculado num panfleto distribuído na rua pode conter algo de seu interesse e de sua família. Precisa também perceber que a leitura de livros pode proporcionar a ele não apenas aquisição de conhecimento, mas também entretenimento

e lazer, aspectos importantes para saúde mental e emocional do ser humano.

Nas estratégias usadas pela escola para formar leitores, ela precisa respeitar a liberdade do aluno na escolha de textos que desejam ler. A obrigatoriedade não combina com a ideia que se transmite ao aluno de que a leitura é uma prática agradável de entretenimento e prazer. Assim, quando os alunos de uma turma são obrigados a ler um mesmo título, imposto à revelia de seus gostos e preferências, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a sua faixa etária, a reação de resistência deles é interpretada pelos professores como falta de gosto pela leitura. “A leitura só se torna livre quando se respeita, aos menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro” (LAJOLO, 2005, p. 108). Bortone e Ribeiro (*apud* MAIMONI & RIBEIRO, 2006, p. 293) questionam como é possível dar essa oportunidade aos alunos sem uma boa biblioteca, sem a leitura de revistas e jornais, ou seja, sem um ambiente real de letramento. Além disso, há a necessidade de se desenvolver atividades pós-leitura que levem o aluno a compreender o propósito desse ato. Geralmente, os exercícios de interpretação, compreensão ou entendimento do texto costumam, quase sempre, sugerir ao aluno que interpretar, compreender ou entender um texto é repetir o que o texto diz. O que é absolutamente incorreto (LAJOLO, 2005, p. 109).

A proposta de Kock e Elias (2012) é que se usem estratégias no trabalho de construção de sentido, levando o aluno, antes da leitura, a uma interação com o autor e texto, fazendo antecipações e levantando hipóteses, com base em seus conhecimentos prévios. Durante a leitura, tais antecipações e hipóteses poderão ser confirmadas ou rejeitadas. “Nesse último caso, as hipóteses serão reformuladas e novamente testadas em um movimento que destaca a nossa atividade de leitor, respaldada em conhecimentos arquivados na memória e ativados no processo de interação com o texto” (KOCK & ELIAS, 2012, p.13). Posteriormente à leitura, uma reflexão sobre as diversas possibilidades de leitura de um texto de acordo com a experiência de cada um mostrará aos alunos que, no que se refere à leitura e compreensão de textos, pode não haver uma resposta única, mas múltiplas, de acordo com a interação autor-texto-leitor. Allende e Condermarin dizem que “Nesse processo, ressalta-se que a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente” (*apud* KOCK & ELIAS, 2012, p. 37).

Não se deve esquecer, contudo, de que o objetivo é que norteará o modo de leitura, em mais ou menos tempo, com mais ou menos atenção, com mais ou menos interação, ou seja, há textos que lemos para nos mantermos informados (jornais, revistas); há outros que lemos para realizar trabalhos acadêmicos; outros por prazer e entretenimento etc.

3. Compreendendo o ato de ler

Falar de leitura é falar de várias áreas de atividade da vida humana. Lê-se livro, jornal, bula de remédio, relatório, placa de trânsito, carta, *e-mail*, panfleto, *outdoor*, dentre os inúmeros textos escritos presentes no cotidiano social. Para não ficar só no mundo da escrita, Martins (2006) postula que é possível também realizar leituras de objetos, imagens, gestos, atitudes, expressões, pessoas, ambientes, situações. Contudo, o contato com o texto só representará sentido para o leitor se estiver relacionado a uma necessidade, experiência ou fantasia deste. As experiências vividas desde o nascimento vão se acumulando na memória do sujeito, possibilitando a ele a aferição de sentido ao que lê. Sendo assim, Martins (2006) afirma que pesquisadores da linguagem consideram não ser apenas o conhecimento da língua o que conta para se realizar a leitura, e “sim todo o sistema de relações interpessoais entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida” (MARTINS, 2006, p. 12). Kleiman (2013, p. 38) chega a dizer que leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura.

Sobre as principais concepções que se têm de leitura, Koch e Elias (2012) destacam três, que se distinguem pela concepção de *sujeito*, de *língua*, de *texto* e de *sentido* que se adota. A primeira concepção tem seu *foco no autor*, dessa forma, a língua é uma representação do pensamento, o sujeito é visto como dono de sua vontade e de suas ações e o texto é tido como um produto acabado; assim, a leitura “é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 9, 10).

A segunda concepção *foca no texto*. Nessa concepção, a língua é tida como estrutura, o sujeito é “assujeitado, isto é, (pré) determinado pelo sistema e o “texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este o conhe-

cimento do código utilizado” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 10). De acordo com essa concepção, a leitura se faz a partir das palavras e estrutura do texto, tudo está dito nele.

A terceira, a que se adota aqui, tem seu foco na interação autor-texto-leitor, isto é, o sentido do texto é construído nessa interação e antes disso ele (o sentido) não existe. A leitura, então, é considerada como uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos, que se encontram nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, e na sua estrutura, “mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédicos) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (KOCH, 2011, p. 17). Assim sendo, os sujeitos são vistos como atores, isto é, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, lugar de interação dos interlocutores.

É nessa mesma perspectiva que Marcuschi (2008) aborda a concepção de língua e texto. Sobre a língua, ele diz ser “uma atividade e não um instrumento; uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva” (MARSCUSHI, 2008, p. 240). Assim, a língua não pode ser vista apenas como um instrumento de comunicação ou como um sistema de código, porque compreender um texto não equivale decodificar mensagens. Quanto ao texto, Marcuschi (2008, p. 242) o vê como um processo ou evento comunicativo, cujo sentido se encontra em permanente construção na interação entre os interlocutores. Assim, o texto se acha aberto a várias alternativas de compreensão. A cada leitura, para cada leitor, um novo sentido pode ser apreendido, levando-se em consideração o contexto. Atente-se, contudo, para o fato de que há limites para a compreensão textual, que são dados por alguns princípios de compreensão. Isso quer dizer que nem toda interpretação é possível e que a leitura não é um vale tudo.

4. *A formação do professor mediador da leitura*

As estatísticas preocupantes advindas das avaliações oficiais tanto nacionais como internacionais vêm comprovar que, mais que decodificar, o aluno precisa conferir sentido àquilo que lê, levando em consideração os conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e textuais (KLEIMAN, 2008). Diante desse constante desafio, os profissionais de ensino da língua materna – e não somente estes – precisam atuar como agentes letradores, possibilitando “que os alunos participem das várias práticas soci-

ais que se utilizam da leitura e escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira *ética, crítica e democrática*” (ROJO, 2009, p. 11).

Kleiman (2008), ao falar da instabilidade que se instaurou entre os profissionais alfabetizadores e de língua materna em decorrência das mudanças no sistema educacional, advindas dos documentos governamentais emitidos nos últimos anos (leis, normas e preceitos) e implementação de avaliações (SAEB, ENEM, Provão 1996-2003 e ENAD, 2004), com o fim de regulamentar e melhorar o ensino fundamental e médio, aponta como um dos motivos dessa instabilidade a ausência de discussão nas universidades de pedagogia e de formação de professores das teorias que embasam essas reformulações, uma vez que muitos desses profissionais não têm acesso a essas pesquisas por muitos deles estarem distanciados dos meios acadêmicos onde ocorre a efervescência dos debates. Kleiman (2008, p. 488) ainda aponta uma consequência disso e menciona as atitudes tomadas pelo governo para minimizar essa situação, que consiste na criação de programas de formação de professores (PROFA), na publicação de volumes de divulgação científica para ensinar os fundamentos teóricos da proposta governamental de ensino e o financiamento de uma rede de formação de professores nas universidades do país.

A autora ainda menciona o distanciamento entre a escola e a academia. Sendo a escola, e tudo relacionada a ela, objeto de pesquisa de muitas universidades, espera-se que os resultados sejam participados aos professores, a fim de trazerem contribuições significativas para a melhoria do ensino escolar. Desse modo, faz-se necessário também inserir o professor nesse contexto de debates, propiciando a ele a ampliação de seus conhecimentos teóricos sobre o assunto, levando-o a reflexões sobre suas práticas de ensino e a busca de novas ações pedagógicas eficazes no combate ao analfabetismo funcional, que ainda persiste na realidade brasileira, de acordo com os resultados de avaliações feitas por órgãos de âmbito nacional (SAEB, Prova Brasil, ENEM) e internacional (PISA). Segundo Moreira (2003), entende-se por analfabetismo funcional o conceito formulado pela UNESCO, que usa o termo “para descrever pessoas cujo grau de alfabetização é insuficiente para que exerçam funções básicas nas sociedades modernas” (*apud* BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2012, p. 12).

Também abordando o tema da necessidade de formação de professores letradores, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013, p. 17) consideram que a formação do professor no Brasil vem negligenciando a natureza mais prática, metodológica do ensino da leitura, privile-

giando os conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas. Dessa forma, algumas universidades de pedagogia não vêm formando profissionais de ensino para esse fim, uma vez que supervalorizam a teoria e menosprezam a prática. O que as autoras propõem não vem contrastar às proposições de Kleiman (2008), ditas anteriormente, mas postular que a prevalência da teoria sobre a prática de ensino constitui um dos principais problemas educacionais no Brasil, uma vez que não prepara o professor para o efetivo trabalho de sala de aula e, no caso do professor letrador, para ser um facilitador da compreensão leitora.

Além da boa formação acadêmica voltada para a prática de ensino, outro quesito é exigido do professor letrador. Lajolo (2005), tratando das estratégias motivacionais usadas pelos professores para levar seus alunos à prática da leitura, com o objetivo de ter uma sociedade democrática, alerta que “os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 2005, p. 108). O que se observa é que professores proficientes na leitura são bons orientadores de seus alunos no ato de ler. Ela prossegue dizendo que infelizmente esse não é o perfil comum do professor do Ensino Fundamental, que se limita, a maior parte das vezes, à leitura de *best-sellers* antigos e de clássicos escolares, como *A Moreninha*, *Iracema* e *A Escrava Isaura*. Conclui, dizendo, que “a precariedade da situação que essa pobreza de repertório indica é grave” (LAJOLO, 2005, p. 108). Como se vê, o professor não deve ser apenas uma figura secundária na apropriação da leitura pelo aluno. Ao contrário disso, numa atitude de interação harmoniosa entre as partes, espera-se que a escola realmente seja um espaço onde a aprendizagem aconteça de forma natural, progressiva e eficaz.

Diante disso, Kleiman (2008) vem alertar sobre o cuidado que se deve ter com a formação de um esteriótipo do professor que não conhece a matéria que deve ensinar, não lê nem escreve. Ela propõe, de acordo com as proposições de Street, 1984, Kleiman, 1995, Tfouni, 1995 e Soares, 1998, uma reflexão sobre a formação do professor na perspectiva dos Estudos de Letramento, na qual “não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso – mas há múltiplas formas de usá-la em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas” (KLEIMAN, 2008, p. 490).

5. Aquisição da habilidade de leitura em ambiente familiar

Partindo do ambiente familiar, lugar em que a criança vive suas primeiras experiências de relação social, de desenvolvimento cognitivo e afetivo, pode-se afirmar que é ali, também, que ela poderá adentrar o mundo do letramento, antes mesmo de ser alfabetizada formalmente pela escola. Essa primeira experiência de contato com a leitura, através dos familiares que têm certa maturidade leitora, é feita de forma desprentensiva, natural, sem aquela carga de obrigatoriedade, o que desperta na criança uma relação de familiaridade com a leitura, evitando aquela repulsa, tão comum de muitos alunos, ao ato de ler.

É possível verificar que crianças que veem seus pais ou familiares próximos em constante prática de leitura e, por conseguinte, mantêm contato com múltiplas possibilidades de leitura, compreendem melhor o valor social do hábito de ler e passam a sentir-se atraídas pelos suportes em que os textos circulam, primeiramente, como uma tentativa de imitação ao adulto e, posteriormente, com o amadurecimento, pelo valor que elas passam a atribuir àquela prática, em decorrência do conteúdo lúdico da leitura ou de sua utilidade. Um exemplo disso são as cenas tão corriqueiras de crianças com sapatos, roupas, objetos pessoais dos pais fazendo uso deles assim como veem seus pais fazerem. No que se refere à prática da leitura, tal influência é muito mais significativa e profunda. É o que afirmam Rogozinski e Lobo (SARGO et al., 1994, p. 205) quando dizem que “para aprender precisamos interagir com pessoas que, ao mesmo tempo que nos servem de modelo, desejam e valorizam nossa busca de conhecimento”.

É importante que a família incentive e valorize o desejo de aprender da criança. Infelizmente existe a realidade em que os pais tolhem o interesse de seus filhos quando não têm tempo ou paciência de contar-lhes histórias, quando retiram o acesso deles aos livros, revistas, receosos de que os danifiquem, quando não valorizam o momento em que a criança leva a eles algum tipo de texto, a fim demonstrar-lhes ou questionar-lhes algo. Enfim, o modo como a família comporta-se com a criança irá, seguramente, influenciá-la tanto positiva quanto negativamente.

6. Parceria família e escola na aquisição da habilidade de leitura

Ao reconhecer o valor da família como parceiro no processo educacional, a escola não se limitará a convocá-la apenas para as reuniões de

pais, quando os boletins são entregues e uma lista de reclamações e recomendações é dada numa tentativa de dirimir o fracasso escolar estampado na quantidade de notas baixas de um número expressivo de alunos. É verdade que muito desse fracasso é reflexo de experiências frequentes de situações de estresse, ansiedade e medo que a criança vive no ambiente familiar e que dificultam sua interação com outras pessoas, levando o aluno a exibir um repertório de comportamentos limitados para lidar com o seu ambiente. Contudo, uma atitude mais estratégica deve ser buscada pela escola numa interação efetiva com a família, a fim de unir essas duas instituições em busca de um resultado comum: a proficiência leitora da criança, que irá conduzi-la a bons resultados em todas as disciplinas escolares. Leite e Tassini afirmam que “Quando pais e professores mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas” (*apud* POLONIA & DESSEN, 2005, p. 304).

Como sugestão de atividade envolvendo a interação escola-família, Maimoni e Ribeiro (2006) apresentam um experimento de aprendizagem mediada, em que o agente mediador seleciona e ordena as aprendizagens de acordo com sua realidade cultural¹⁵. As pesquisadoras buscaram respaldo nos estudos de Linhares (1995), Beyer (1996) e Boquero (1998), que, apoiados em Vygotsky, relacionaram a experiência de aprendizagem mediada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal¹⁶, pesquisa longitudinal de Bradley, Caldwell e Rock (*apud* MAIMONI & RIBEIRO, 2006, p. 296-297). A pesquisa foi realizada na Universidade de Uberaba, com os pais de vinte e oito alunos de 2ª série do Ensino Fundamental, de nível socioeconômico baixo, num período de dois anos (1999-2000), coordenado por Márcia E. Bortone. Outro grupo com pais universitários também participou da pesquisa, contudo não nos ocuparemos com este, em virtude de distanciar-se da proposta deste trabalho. O procedimento de mediação da aprendizagem consistia em o pai, a mãe, ou responsável ouvir seu filho ler, por cinco minutos, um texto

¹⁵ O relato do experimento pode ser verificado na íntegra no periódico *Repositório*, da Universidade de Brasília, de divulgação de trabalhos científicos: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/12076>.

¹⁶ Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012) desenvolvem o conceito de andaimagem – termo metafórico que se refere ao auxílio de uma pessoa mais experiente a um aprendiz para apropriação da leitura – tomando os estudos feitos pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983), também com base na noção de zona de desenvolvimento próxima (ZDP) de Vygotsky.

curto, de qualquer natureza, selecionado pela criança num jornal, revista ou livro, que fosse do interesse do ouvinte.

Segundo Klein (1992), “uma boa mediação deve ter as seguintes características: focalização, expansão, afetividade, recompensa e regulação” (*apud* MAIMONI & RIBEIRO, 2006, p. 296). Sendo assim, de acordo com a pesquisa de Maimoni e Ribeiro, quando a criança se detinha na seleção de um texto que agradasse seu ouvinte, lendo-o e compreendendo-o, ela estaria focalizando sua atenção no objeto. O critério da expansão se realizava quando o ouvinte interferia na leitura, fazendo considerações, ajustes, sendo ele mais experiente no processo, o que amplia a possibilidade de aprendizagem. No momento em que significados culturais e emocionais são compartilhados pelo ouvinte durante a leitura, o aspecto da afetividade está em evidência. Quando o leitor recebe de seu mediador palavras de incentivo, que elevem sua autoestima, já que as reprimendas e punições não são permitidas no processo, a recompensa é o aspecto que se verifica. Enfim, a regulação ocorre quando o mediador interfere corrigindo para uma leitura próxima da correta, quando os participantes podem fazer perguntas a serem respondidas pelo mais capaz.

Uma vez por semana esses alunos se reuniam com os pesquisadores, a fim de relatar como estava acontecendo a leitura e para escolher os textos a serem lidos para seus ouvintes. Os pais eram convocados para reuniões a fim de serem orientados em como proceder na atividade.

Segundo Maimoni e Ribeiro (2006), os resultados foram animadores, a despeito de algumas dificuldades comuns a quaisquer experimentos. Em seis semanas, notou-se melhora significativa na compreensão de texto dos alunos que participaram do procedimento de leitura conjunta. Elas apontaram também que esse tipo de pesquisa caracterizado como experimento formativo, difere do estudo experimental tradicional porque possibilita o modelo da avaliação assistida, em que os participantes são avaliados durante o procedimento e não ao final, como também permite a intervenção dos pesquisadores, a exemplo de Vygotski, em seus estudos, “por acreditar na importância da intervenção de um indivíduo no desenvolvimento de outro” (*apud* MAIMONI & RIBEIRO, 2006, p. 299).

7. Considerações finais

O que se espera, então, como resultado dessa participação mútua e simultânea da família e da escola para que a criança adquira a prática da

leitura? A conclusão que se chega, diante de tudo já analisado e refletido até aqui é que o objetivo não pode ser outro a não ser a participação autônoma da criança nas práticas sociais. Sendo assim, a aquisição da leitura deve acontecer na e para a prática social.

Revedo alguns pontos tratados nesse trabalho, podemos verificar que algumas ações são prioritárias no processo de ensino e aprendizagem da prática leitora. A busca por uma interação entre família e escola favorecerá o desenvolvimento de ações educativas que não se limitam ao ambiente escolar, mas que se estendem ao ambiente familiar, envolvendo pessoas (professores, pais, avós, tios etc.) do convívio cotidiano da criança, de certa proximidade afetiva, que servirão de orientadores, incentivadores e até modelo da prática da leitura.

É possível perceber que algumas crianças chegam à escola já letradas, embora não alfabetizadas, por terem em casa acesso aos mais variados gêneros textuais presentes em diferentes suportes, cabendo à escola sistematizar essa prática, ampliando seus horizontes. Contudo, há outras tantas que chegam sem essa experiência e, por isso, necessitarão de um trabalho simultâneo de letramento e alfabetização.

A proposta de muitos estudiosos é que a aquisição da leitura se dê em contato com os múltiplos textos veiculados nos diversos ambientes em que a criança circula, de maneira que ela perceba a utilidade de cada um deles e os compreenda dentro do contexto discursivo em que eles se realizam. A importância do papel do professor nesse processo é indiscutível, haja vista ele poder se posicionar como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, construindo andaimes para o maior grau possível de compreensão leitora. Thaís de Oliveira e Renata Antunes dizem que “Incentivar o gosto pelo livro é a missão do professor; ele deve introduzir seu aluno no mundo das letras, oportunizando o desenvolvimento do hábito da leitura” (*apud* BORTONI-RICARDO & MACHADO, 2013, p. 76)

A apropriação da leitura é imprescindível para que a pessoa interaja no mundo em que está inserida, posicionando-se frente aos diversos caminhos que se apresentam diante de si. Por isso, a leitura é uma prática social e, como tal, é um dever da escola promovê-la eficazmente, de acordo com os PCN (1997, 1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, vol. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Pontes, 1988.

KLEIMAN, B. Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN. Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2013

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, vol. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ELIAS, Vanda Maia. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MAIOMI, Eulália H.; RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 87, n. 207, p. 291-301, set./dez. 2006.

MAIOMI, Eulália H.; BORTONE, Márcia E. *Colaboração família e escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572001000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 13-08-2013.

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

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 65-79.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 9, n. 2, p. 303-312, 2005

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, n. 29, p. 19-22, 2004.

SARGO, Claudete (Org.). *A práxis psicopedagógica brasileira*. 1. ed. São Paulo: ABP, 1994.