

Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento

Eulália H. Maimoni
Ormezinda Maria Ribeiro

Resumo

Aborda questões que envolvem as práticas de leitura e escrita na escola e a interferência da família nesse processo, considerando as concepções de letramento que subjazem a essa prática e como a família tem contribuído para a mudança ou para a cristalização das práticas escolares de leitura e escrita que emergem dessas diferentes concepções. Com base em pesquisas realizadas na Universidade de Uberaba, são apresentadas as implicações da participação de pais para a proficiência em leitura e escrita de alunos de ensino fundamental.

Palavras-chave: letramento; práticas de leitura e escrita; família.

Abstract

Family and school: a necessary partnership for the literacy process

This article approaches questions that involve reading and writing in the school and the interference of the family in this process, considering the conceptions of literacy and how the family contributes for the change or the crystallization of the schooling practices of reading and writing that emerge from these different conceptions. According to researches carried through in the University of Uberaba, the implications of the participation of parents for the proficiency in reading and writing of basic education pupils are presented.

Keywords: literacy; reading and writing; family.

Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação.

(Orlandi, 1993, p. 117)

Nossa atenção, neste artigo, estará especialmente voltada para as questões que envolvem as práticas de leitura e escrita na escola e a interferência da família nesse processo. Dois aspectos são essenciais a essa reflexão: as concepções de letramento que subjazem a essa prática e

como a família tem contribuído para a mudança ou para a cristalização das práticas escolares de leitura e escrita que emergem dessas diferentes concepções.

A maneira como encaramos nosso objeto de estudo interfere no modo como lidamos com ele; portanto, para iniciarmos nossa reflexão, é fundamental que façamos alguns questionamentos. Assim, começaremos indagando: o que é ler? A família do educando compreende o sentido de leitura tal como a escola à qual confia a educação de seu filho? De que forma e quando se pode considerar uma pessoa letrada em

vez de alfabetizada e, principalmente, qual a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado?

Pautaremos nossas reflexões tentando responder a essas questões empregando um caminho oposto: partiremos da última questão apresentada para chegarmos à primeira, de modo a suscitar a compreensão de um ponto crucial a nossa reflexão, o que é ler.

Uma pessoa pode ser considerada alfabetizada se aprendeu a ler e escrever, mas não se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Assim, alfabetizados são aqueles que decodificam o sinal gráfico, que reconhecem as letras, as copiam de forma legível, pronunciam os sons que elas representam, mas não saem desse nível de compreensão - não são capazes de "traduzir" em outras palavras aquilo que "leram" ou "escreveram". Letrada é aquela pessoa que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita, alterando seu estado ou condição do ponto de vista social, cultural, político, cognitivo, lingüístico e até econômico. O letrado não somente decodifica os sinais gráficos, mas é capaz de associar a eles situações específicas de um determinado grupo social nos momentos distintos de sua história, em dada situação de interação verbal.

Assim, o letramento pode ser entendido como resultado da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico. Ter o domínio da linguagem escrita de uma língua não é somente aprender as palavras, familiarizar-se com seus sons e aspectos gráficos, mas apropriar-se de seus significados culturais e, a partir deles, entender como as pessoas de seu meio social compreendem e interpretam a realidade.

Portanto, ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado. Embora se associe letra a alfabeto e, conseqüentemente, surja a idéia de que alfabetizar é conhecer as letras, a diferença conceitual é bastante significativa.

Indivíduos há que reconhecem as letras, pronunciam suas combinações, que se apresentam em forma de palavras, frases e até em forma de texto, assinam seus nomes, copiam outros textos, mas não compreendem o exercício que realizaram. Isso é facilmente perceptível nas crianças em fase de "alfabetização". Elas, embora sejam falantes da língua na qual estão se alfabetizando, apresentam uma habilidade em

copiar o que está escrito no livro ou no quadro-de-giz, repetem de forma mecânica a combinação de sons representados pelas letras, mas não estabelecem, em princípio, a relação simbólica que há entre essa combinação sons/letras e a realidade.

Em outras palavras, a aprendizagem da língua escrita não é apenas a transcrição da oralidade, mas está associada às atividades discursivas nas quais os indivíduos estão envolvidos.

Se viajarmos na História, vamos perceber que o grande divisor de águas para a Humanidade foi exatamente a apropriação da escrita. Caminhando no tempo constataremos que as grandes revoluções se fizeram a partir das letras, da "luz" que elas trouxeram ao mundo, em oposição às "trevas", representadas pela ausência de leitura, pela não apropriação da cultura, depositada nos livros e patrimônio sólido e bem guardado daqueles que, coincidentemente, detinham o poder. Aproximando-nos dos tempos atuais reconhecemos que a história não mudou. Aquele que detém o poder de comunicação, aquele que de fato lê e escreve, detém também o poder sobre os demais. Em um mundo carregado de símbolos, no qual a palavra é o elemento de poder, não se pode fechar os olhos para essa questão. Quem lê se sobressai aos demais. O grande marco divisor ainda é a escrita. Quer seja sobre o papel ou cristal líquido.

A leitura é, mais do que antes, a chave para a ascensão social. A própria transformação da sociedade exigiu uma redefinição das práticas sociais, que hoje incluem fazer uso constante da leitura e da escrita como condição para ser um cidadão no sentido pleno da palavra. Por isso, em nossa sociedade, hoje, é comum, por exemplo, crianças ainda ágrafas já serem letradas, pois estão rodeadas de material escrito e já percebem seu uso e sua função, já adentraram, portanto, ao mundo do letramento.

Esse fato nos leva a compreender a diferença conceitual entre letramento e alfabetização. Nossas crianças, devido à grande exposição à leitura do universo no qual estão inseridas, ao contato com as múltiplas possibilidades de leitura, embora entrem na escola sem saber ler e escrever, já são crianças, de certa forma, letradas.

Ao incorporar esse novo conceito no nosso vocabulário educacional, começamos a compreender, como educadores, que

nossa questão não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é muito mais do que isto: é possibilitar a plena participação social a partir das práticas sociais da leitura e da escrita, que deverão ser desenvolvidas cotidianamente.

De um modo geral, a escola trabalha com diferentes práticas de leitura. Pela sua própria função e especificidade, essas práticas diferem de outras práticas de leitura no campo social, já que não se trata somente de uma necessidade da vida coletiva, mas têm como objetivo explícito a formação de leitores. Todavia, essa especificidade da leitura escolar não a desvincula do campo social mais amplo, pois a leitura só tem sentido como uma prática social porque é parte de uma cadeia de significação, conforme postula Bakhtin (1990, p. 58).

Se, por um lado, a escola objetiva a formação do sujeito, o que implica todo um leque de intencionalidades para formar leitores em potencial, por outro, é imprescindível a busca de resgatar as funções e usos sociais da leitura, que vão garantir que esse leitor alcance seus objetivos e processos no uso da leitura.

Contudo, no espaço de sala de aula, onde as experiências de leitura deveriam se aprofundar, a ênfase recai no processo de sistematização da leitura, quase que em detrimento das outras possibilidades, e os responsáveis pelo processo de letramento ou leiturização acabam empregando como pretextos textos e fragmentos de textos retirados quase que exclusivamente de livros didáticos e propondo uma leitura destinada unicamente a desenvolver ou avaliar conhecimentos lingüísticos, no sentido restrito.

Nesse caso percebemos que a concepção de linguagem que subjaz a esse trabalho é, quase sempre, a de linguagem como expressão do pensamento, ou como instrumento de comunicação, em que o sentido está dado pelo signo lingüístico, desvinculado de suas condições de produção e de seus usos e funções reais. Não importam as estratégias ou os veículos materiais; a revista e o jornal são trabalhados na mesma lógica que os textos didáticos ou os livros de literatura. Dá-se ênfase apenas à capacidade de verbalização da leitura. Suas possibilidades sociais não são trabalhadas ou discutidas, uma vez que a professora, apesar de ciente delas, não encontrou formas de incorporação

desse suporte que sejam diferentes daquelas historicamente escolarizadas.

Bortone e Ribeiro (2000, p. 66) destacam que a prática de leitura na escola fracassa justamente pela forma como é operacionalizada. A leitura do texto é trabalhada linearmente, com a decodificação de conteúdos a serem avaliados. Soma-se a esses fatores o fato de se reduzir a leitura apenas a textos literários, tornando o processo irreal e particularizado. Dessa maneira, as agências de letramento não contribuem no sentido de explicar os usos e as funções sociais da leitura e da escrita. As diversidades de práticas discursivas que caracterizam as várias modalidades de leitura são, pois, reduzidas às de prestígio na tradição escolar.

E quais seriam as condições para que a escola desenvolvesse essas habilidades? Onde entra a família nesse processo? Qual é efetivamente o seu papel para a construção de um processo de letramento ideal?

Bortone e Ribeiro (2000, p. 66) afirmam, ainda, que a primeira condição é garantir uma escolarização real e efetiva. Toda a escola – direção, professores, corpo discente – e as famílias dos alunos deveriam engajar-se em um amplo projeto de leiturização que propusesse formas alternativas e produtivas para tornar não só os alunos, como também os professores (independentemente de sua área de atuação), cada vez mais proficientes nos diversos tipos de textos. Desse modo, a leitura não se resumiria à decodificação de sons em letras, mas trabalharia as habilidades cognitivas e metacognitivas que incluiriam a capacidade de interpretar idéias, de fazer analogias, de perceber o aspecto polissêmico da língua, seus diversos sentidos, entre eles a ironia, de construir inferências, de combinar conhecimentos prévios com a informação textual, de alterar as previsões iniciais, de refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre as idéias expostas, entre outros.

A segunda condição, para Bortone e Ribeiro (2000), é que haja um material de leitura disponível e de qualidade. Como é possível tornar nossos alunos letrados sem uma boa biblioteca, sem a leitura de revistas e jornais, ou seja, sem um ambiente real de letramento? É necessário, portanto, que os alunos tenham acesso constante a bons livros didáticos e paradidáticos, obras técnicas e teóricas,

grandes nomes da literatura nacional e mundial, dicionários, enciclopédias, jornais e revistas, além dos diversos tipos de textos socialmente funcionais, como catálogos, receitas, ofícios, relatórios, formulários, cardápios, legislações, entre outros.

O professor não somente ensinaria o aluno a ler (decodificar) o que o autor disse, mas estaria muito mais voltado para as estratégias que propiciassem ao aluno a habilidade de ler o que o autor quis dizer. Para desencadear esse processo, é mister que a leitura seja para o aluno um processo coerente. A coerência resulta de uma conexão conceitual cognitiva entre os elementos do texto e seu receptor, ou seja, entre a escolha lingüística e a intenção do autor, que será facilmente compreendida à medida que se compreende como se dá o processo de formatação do pensamento na língua, e esta correlação só será possível se o ensino de gramática também estiver voltado para esse objetivo.

Uma pedagogia da gramática concebida segundo esses princípios poderá reduzir consideravelmente a distância entre as aulas de gramática e de produção textual, fazendo com que o aluno comece a pensar por escrito e não seja somente um mero preenchedor de folhas no exercício de redação ou apenas um depositário da nomenclatura gramatical, mas que no exercício da linguagem possa realmente saber quem é o sujeito da ação, posicionando-se como tal (Ribeiro, 2002, p. 321).

A análise lógica deveria se fixar como exercício de descoberta das articulações comuns à linguagem e ao pensamento, permitindo que se encontre na língua unidades e conexões que correspondam às unidades e conexões do pensamento. Assim, o aluno será capaz de compreender como a mente humana estabelece conceitos, concebe idéias, formula juízos e os encadeia em raciocínios através da língua, que servirá, então, como roupagem para um pensamento que não pode se materializar a não ser enformado na língua (Ribeiro, 2002, p. 321).

A família, engajada nesse processo, não poderá deixar de fazer a sua parte, tão importante quanto a da escola. Muitas vezes, no afã de cumprir o seu papel de cooperadores, pais e mães, desconhecendo alguns aspectos conceituais do processo de letramento, atuam num sentido contrário ao da escola que pretende mais do que alfabetizar, tornar seu aluno letrado.

Reportando-se ao exemplo que tiveram de aprendizagem, acentuam o papel do ensino no modelo prescritivo e não raro cobram a aplicação de regras, o ensino da terminologia gramatical, o "tomar a leitura de cor", quando reclamam que a escola "não está ensinando nada", que "em seu tempo não era assim".

Esse ciclo de compreensão da leitura como habilidade a ser treinada pelo aprendiz não-leitor, que é a todo o momento avaliada, empregando-se nas atividades de leitura o texto como pretexto para a própria avaliação da fluência, entonação, rapidez, cujo leitor se mantém passivo diante do texto, restringindo-se a habilidades que precisam de treino e avaliações constantes, é completado ao ser repassado para a família e se constitui uma das características marcantes da leitura no espaço escolar, num processo histórico de escolarização do letramento, e, segundo Cook-Gumperz (1991, p. 54), foi redefinido dentro do contexto de escolarização e se transformando naquilo que agora chamamos de letramento escolar, isto é, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado por meio de desempenhos em testes.

Acostumada a esse tipo de ensino, a família nem sempre se dá conta de que a própria sociedade mudou e, conseqüentemente, as demandas são outras. O que muitos não percebem é que não foi só o perfil da sociedade que mudou; as crianças entregues à escola também mudaram. Não são como seus pais ou avós, ou pelo menos não vivem imersas na mesma sociedade que seus genitores. Já dissemos que a escola recebe em seu seio crianças que têm contato intenso com o mundo dos sinais, das letras, da informação. São, portanto, iniciadas no letramento; falta sistematizar esse processo, papel atribuído à escola. Nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois é impossível que seus integrantes não participem de alguma forma das práticas sociais e culturais no ambiente em que estão inseridos. Essas crianças já são falantes da língua na qual serão alfabetizadas; não lhes será ensinada, nesse caso, a língua, mas uma variante dessa língua: a variante culta, dita padrão. O papel da escola é o de propiciar à criança a aquisição de uma nova modalidade da língua: a escrita. A sua competência está circunscrita à habilidade de apresentar de modo eficiente a transposição da modalidade oral

para a modalidade escrita, de forma que o educando perceba suas correlações e diferenças, dada a natureza de cada uma, e, assim, possa se expressar com proficiência nas diversas situações discursivas que a sociedade lhe impõe.

Para as crianças, por um lado, a preocupação com o desempenho escolar restringe, ao invés de ampliar, suas possibilidades de leitura. Os livros comprados pelos pais, em sua maioria, são livros didáticos, cujos textos se prestam, na maior parte das vezes, para se avaliar a capacidade de oralização da leitura feita pelas crianças, o que demonstra a apropriação pelos pais da concepção de leitura veiculada pela escola.

Fica a cargo da escola a seleção dos livros de leitura que as crianças irão ler. A ênfase, nesse caso, também recai na concepção de que é preciso aprender a ler para só então fazê-lo.

Nesse processo, são geralmente as mães que ajudam seus filhos nas atividades escolares. Algumas mães, pela curta trajetória escolar, mostram-se inseguras nessa tarefa, sentindo-se quase incapazes de ajudar seus filhos.

Essa posição sobre a leitura, que a escola adota e a família assume, é de certa forma cristalizada pelo próprio fetiche do livro de literatura, que se tornou tanto o simulacro da escola, por ensinar sempre uma atitude ou um saber à criança, e conformou-se em atuar como um instrumento do ensino, ao ser introduzido na sala de aula na forma simulada de livro didático.

Segundo Zilberman (1990, p. 100), o livro infantil, mesmo antes de entrar para a seleção da escola, sempre teve uma postura pedagógica para inculcação de valores e normas do mundo adulto e sempre apresentou uma forte ligação com os textos educativos.

Na sala de aula, a ação pedagógica privilegia resquícios da concepção teórica da deficiência cultural em que os alunos são considerados não-leitores, alegando-se a falta do hábito de leitura em suas famílias para justificar a ênfase na sistematização da leitura e a limitação da leitura como prática social a outros momentos e espaços. Essa perspectiva é comum em processos iniciais de alfabetização na escola, em que, primeiro, aprende-se a ler para, só então, efetivamente ler. O inusitado é que os alunos não estão em um processo inicial de alfabetização. Quando, então,

eles poderão apropriar-se das leituras, com a possibilidade de, como leitores, produzir sentido a partir do texto, levando em consideração seus conhecimentos lingüísticos e de mundo e contextualizando sua leitura em função de objetivos pessoais ou de necessidades sociais?

Levando-se em consideração a diversidade cultural, pouco se tem feito, na escola, no sentido de desvelar as práticas socioculturais de relação com a escrita dos diferentes grupos sociais que compõem essa diversidade.

Na relação família e escola, a família legitima o discurso escolar, buscando adequar as práticas culturais familiares às práticas escolares. Castanheira (1991) constatou que há toda uma preparação para a alfabetização escolar, antes mesmo que a criança entre na escola.

A grande importância que essas famílias atribuem à escola é quase unânime. Por isso, na leitura para as crianças predomina a concepção escolar. Os pais compram livros didáticos e avaliam o desempenho da criança na oralização da leitura. Embora as crianças tenham acesso a revistas em quadrinhos, alguns até a fitas de vídeo, os livros de literatura encontrados na família são aqueles emprestados pela escola, por meio do Projeto Leia Brasil ou pela iniciativa pessoal da professora.

A importância da escola como mediação cultural, desse modo, apresenta-se como fundamental na formação desses leitores. É preciso, no entanto, por um lado, conhecer as práticas, possibilidades e potencialidades de leitura com as quais a criança interage em seu meio familiar e social e, por outro lado, ampliar as práticas de leitura da escola. Dessa forma, as crianças poderão reconhecer algumas práticas com as quais têm alguma familiaridade e conhecer aquelas que não fazem parte de seu meio, incluindo a leitura virtual, que é uma prática cada vez mais cotidiana nas sociedades letradas.

Partindo de uma concepção de leitura como produção de sentidos, tendo como fundamento o conhecimento que o leitor tem da linguagem e do mundo, a sistematização da leitura passa a ser uma parte importante de um processo mais amplo, que envolve as múltiplas possibilidades de leitura produzidas por diferentes sujeitos, com diferentes objetivos e conhecimentos prévios, diante de diferentes tipos de texto e em ambientes socioculturais diversificados.

À família, atuando de forma conjunta com a escola, caberá o papel de co-participante do processo, mediando aprendizagens de seus filhos, de modo a garantir que as crianças possam receber um suporte preventivo, em idade de aquisição da leitura e da escrita.

A experiência da aprendizagem mediada caracteriza-se por uma situação de interação entre um adulto, ou colega mais capaz, e um aprendiz. Nela, o agente mediador, que é o mais capaz nesse momento, seleciona e ordena as aprendizagens, dando-lhe significados específicos da cultura a que pertence, o que, segundo Linhares (1995), pode ampliar o seu potencial para a mudança ou para a aprendizagem. Os estudos de Beyer (1996), Linhares (1995) e Baquero (1998), que, apoiados em Vygotsky, relacionam a experiência da aprendizagem mediada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, a pesquisa longitudinal de Bradley, Caldwell e Rock (1998), que encontrou uma relação entre a estabilidade do envolvimento dos pais e a competência escolar dos alunos, e os resultados da pesquisa Construindo trajetórias para a leiturização, desenvolvida na Universidade de Uberaba por Bortone, Maimoni e Ribeiro (1999-2000), apontaram para a necessidade de um estudo acerca das atividades de leitura e escrita, pelo qual os pais universitários envolvidos na pesquisa se capacitassem a exercer a mediação de aprendizagens para que seus filhos possam ser leitores proficientes.

A seguir, passaremos a descrever esses estudos sobre a mediação de atividades de leitura e escrita exercida por pais em casa, com o objetivo de ilustrar melhor essa possibilidade. Foram pesquisas realizadas na Universidade de Uberaba: a primeira¹ coordenada por Márcia E. Bortone e a segunda, por Eulália H. Maimoni, tendo ambas colaborado nas duas pesquisas.

Do primeiro estudo participaram pais de alunos de 2ª série do ensino fundamental, de nível socioeconômico baixo, conforme critérios de seleção da própria escola, já que se tratava de uma instituição mantida pela universidade particular acima referida. Esse estudo compreendeu um período de dois anos (1999-2000). Do segundo estudo² participaram pais universitários cujos filhos freqüentavam desde a pré-escola até a oitava série do ensino fundamental, portanto, com idades variando

de seis a 16 anos. Esses pais eram estudantes de licenciatura da mesma universidade, no ano de 2001. O procedimento de mediação de aprendizagens de leitura foi o mesmo nos dois estudos. Consistia em o pai, mãe ou responsável ouvir o aluno ler, por cinco minutos, um texto curto escolhido pelo filho, de acordo com o interesse do ouvinte, sobre temas variados de jornal, revista ou livro, desde notícias sobre acontecimentos atuais até receita de bolo ou curiosidades, como a invenção da escova de dente, por exemplo, ou sobre esportes. Esse procedimento foi adaptado de Topping (1989), que propôs com bastante clareza como pais podem colaborar com a escola na aprendizagem dos filhos, ao fazerem o que o autor chamou de "leitura conjunta" com seus filhos em casa, de uma forma agradável para ambos. O mesmo autor (1990, 1994) também elaborou e testou um outro procedimento para as aprendizagens de escrita, que os pais podem utilizar, o qual foi adaptado apenas para o segundo estudo, com o objetivo de proporcionar aos participantes da pesquisa a oportunidade de, nesse processo de mediação, melhorarem o seu próprio desempenho em produção escrita, na qualidade de estudantes universitários, que eram mediados pelos pesquisadores em tarefa de produção de texto. Esse estudo objetivou ainda contribuir em um outro aspecto para a formação desse aluno universitário: como futuro professor, pretendeu-se que, através da experiência da aprendizagem mediada em leitura e escrita, na relação com seus filhos, ele pudesse utilizar tal procedimento, depois, com seus alunos. Esperava-se que, em decorrência da sua participação em uma pesquisa dessa natureza, esse professor também ficasse sensibilizado para atuar com os pais dos alunos das escolas onde viesse a trabalhar, criando condições facilitadoras para a colaboração família-escola, evitando as resistências que comumente ocorrem nessa interação.

Segundo Klein (1992), uma boa mediação deve ter as seguintes características: focalização, expansão, afetividade, recompensa e regulação. Essa autora desenvolveu um programa para mães e cuidadoras de creche, com o objetivo de promover a qualidade de sua mediação ao lidar com crianças pequenas. No estudo em referência, pode-se verificar que esses critérios também estão presentes na

¹ Pesquisa publicada na íntegra na *Revista da Abrape*, tendo sido realizada com a colaboração do bolsista Tiago Olivieri de Paiva.

² Colaboraram nessa pesquisa as bolsistas de IC Mylena de Lima e Santos e Leila Bandedeira Matos.

proposta de leitura e escrita adotada. Assim, quando o procedimento propicia que o aluno preste atenção ao texto está focalizando a sua atenção, mas para que isso ocorra é preciso que haja reciprocidade por parte desse aluno, que garanta que ele realmente esteja com a atenção focalizada, compreendendo o que lê e não apenas decodificando o texto. Isso fica evidente quando é o próprio filho que busca um texto do interesse do pai ou da mãe para ser lido, quebrando com a forma tradicional de leitura imposta na escola, em que, conforme mostraram em seu estudo Bettelheim e Zelan (1992), os textos escolares não são interessantes nem para o aluno nem para o professor. O segundo critério de Klein também é contemplado pelos procedimentos, quando informações são acrescentadas pelo mediador, tanto durante a leitura como durante a produção de texto, ampliando assim as possibilidades de aprendizagem do participante menos habilitado. No momento em que significados culturais e emoções são compartilhados, a partir da leitura ou da produção escrita, o critério afetividade pode ser observado, provocando uma interação prazerosa com o texto. Como os pais são orientados nesse procedimento a nunca punirem os filhos pelos erros, mas a mediarem sentimentos de competência, através de expressões verbais que mostrem os progressos do aluno, promovendo a sua auto-estima positiva, o critério chamado por Klein de recompensa está sendo atendido. Por fim, a regulação aparece quando são utilizados procedimentos corretivos, que vão dando pistas aos alunos que os aproximem da leitura ou escrita correta, quando eles podem fazer perguntas de busca a serem respondidas pelo participante mais capaz. Quando nenhum dos dois (pai-filho ou mãe-filho) conhece a resposta, ambos procuram, por exemplo, em um dicionário, para aprenderem juntos como se escreve uma palavra ou qual é o seu significado.

As perguntas de busca foram estudadas por Linhares (1995), em um contexto de avaliação assistida, com alunos com dificuldade de aprendizagem, em que a experiência da aprendizagem mediada possibilita que um aluno seja avaliado não em relação ao seu nível de desempenho real, mas potencial, pois, com a assistência de um adulto ou pessoa mais habilitada, esse aluno pode prosseguir além do que é capaz de fazer sozinho. Seus estudos seguem

os pressupostos vigotskianos, no que diz respeito ao conceito, já referido anteriormente, de zona de desenvolvimento proximal (Vygotski, 1988), que foram também os que orientaram os procedimentos de leitura e escrita aqui utilizados, já que os pais deveriam possibilitar que seus filhos progredissem na compreensão e na elaboração de textos, além do que já sabiam fazer sem assistência. Ao ler para o mediador, o aluno podia se sentir avaliado, mas em um clima de interação diferente do que ocorre na escola, pois havia liberdade para errar e assistência de um adulto mais capaz para suas dificuldades. O que se propunha era uma nova forma de interação com a língua escrita, que fosse mais motivadora e promovesse o desenvolvimento do aluno, com a mediação de um adulto também interessado.

No primeiro estudo, foram realizados encontros semanais com os alunos, na própria escola, quando escolhiam, de uma coletânea de textos variados, aqueles que iriam ler em casa para os pais. Nessas ocasiões podiam relatar para os pesquisadores como estavam acontecendo as leituras e para quem estavam lendo, o que se dava em um clima de grande interesse. Participaram dessa pesquisa 28 alunos de 2ª série do ensino fundamental, sendo 18 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Os pais foram orientados a como proceder em reuniões convocadas pela escola.

No segundo estudo, os encontros eram feitos com os pais universitários, quinzenalmente, na Universidade, quando eles discutiam suas dificuldades em aplicar os procedimentos com os filhos. Nesses encontros, os pais também passavam pelos procedimentos de produção de texto que iriam aplicar em casa. Participaram desse estudo 11 pais, sendo dois pais e nove mães, e 18 filhos, sendo 15 do sexo masculino e 3 do sexo feminino.³

Embora a proposta de Topping de leitura e escrita conjunta (Anexos 1 e 2) tenha como um dos seus objetivos tornar mais fácil a relação família-escola, muitas dificuldades se apresentaram nas duas situações de pesquisa. Isso ficou evidente tanto nos encontros com os pais como nos encontros com os filhos e, ainda, através de um questionário respondido pelos pais no primeiro estudo. Uma dessas dificuldades foi em relação à compreensão dos procedimentos. Quando se orientava para que os próprios alunos buscassem

³ Participou também desse estudo, como lingüista, a doutoranda Ormezinda Ribeiro.

textos que fossem do interesse dos seus pais, verificou-se que, inicialmente, as crianças levavam para casa textos de histórias infantis e, portanto, do seu próprio interesse, que eram muitas vezes longos e cansavam os pais, depois de um dia exaustivo de trabalho em casa ou no emprego. Assim, alguns alunos relataram que o pai havia dormido durante a leitura. Foi necessária, então, a intervenção dos pesquisadores, organizando, com o auxílio da bibliotecária da escola, uma coletânea de textos curtos, que ficavam arquivados em uma pasta, entre os quais os alunos escolhiam o que supunham que o pai gostaria de ouvir. Esse procedimento foi depois utilizado no segundo estudo, mas foi dada maior liberdade para que as mães e os pais, em casa, orientassem os filhos a buscarem outros textos em revistas e jornais, já que havia maior número de contatos com esses participantes do que na pesquisa anterior, em que os contatos se davam mais com os filhos.

Outra dificuldade que se apresentou e que ficou mais evidente nos relatos dos pais participantes da segunda pesquisa foi em relação à falta de tempo para ouvir a leitura de seus filhos, já que eram pessoas que, além de trabalhar, ainda estudavam à noite, muitas vezes indo do trabalho para a escola. Assim, as leituras não eram diárias, conforme a proposta original de Topping, realizando-se em torno de duas vezes na semana. Uma das mães incluídas no segundo estudo, aluna do Curso de Letras, desistiu de participar, ainda que concordasse com a idéia de que aquelas atividades de leitura e escrita poderiam beneficiar seus filhos.

Mesmo com essas dificuldades, os resultados da primeira pesquisa foram animadores, pois houve melhora significativa dos alunos que passaram pelo procedimento de leitura conjunta, em compreensão de texto, após seis semanas de uso do procedimento.

No caso do segundo estudo, pode-se observar que a maioria dos pais mostrou grande resistência para cumprir as tarefas de produção de texto, nos encontros realizados para isso, quando deveriam passar pela experiência de aprendizagem em escrita, mediada pelos pesquisadores, para depois serem os mediadores dos filhos em casa. Demonstraram desinteresse em participar dos encontros para esse fim, faltando ou não concluindo os textos e deixando para

entregá-los depois, adiando sempre essa entrega, que acontecia somente após muita insistência. Se, na sua relação com os filhos, pais apresentam a característica já descrita de transmitir significados e afetos, e se produzir texto tornou-se uma prática aversiva para eles, talvez em função de uma história escolar fundamentada em punição constante para erros de escrita, é possível que esses pais estejam transmitindo para seus filhos que escrever não pode ser fácil nem dar prazer. Assim, observou-se que aqueles pais que apresentavam tal dificuldade também não conseguiam trabalhar a escrita com o filho em casa, ficando sem trazer os textos semanais solicitados. Mesmo o procedimento de leitura, que parecia ter sido melhor aceito, nem sempre era aplicado conforme a proposta, segundo seus relatos nos encontros.

Por outro lado, três mães e dois pais que se mostraram assíduos aos encontros aplicaram os procedimentos de acordo com o que era discutido a partir da proposta feita, e seus filhos (seis alunos) obtiveram os melhores resultados tanto em leitura como em escrita. O restante dos pais, embora comparecendo aos encontros e procurando aplicar em casa os procedimentos de leitura e escrita conjunta, conforme proposta, tiveram dificuldades relacionadas à faixa etária do filho, que eram ou muito novos, entre seis e sete anos, e ainda não tinham adquirido as condições mínimas para ler e escrever, mesmo tendo transcorrido quase um ano letivo, ou eram mais velhos, entre 14 e 16 anos, e não atendiam às solicitações dos pais alegando não gostar de escrever, embora fizessem a leitura algumas vezes, segundo registro dos pais. Dos dezoito filhos que participaram do estudo, três meninas e três meninos tiveram melhora significativa após as dez semanas de uso dos procedimentos.

O mais interessante nesse segundo estudo foram os ganhos obtidos pelos pais, um dos objetivos do estudo, considerando o quanto o estudante universitário apresenta de dificuldade para a redação de um texto. Verificou-se que esses pais e essas mães mais assíduos aos encontros e que melhor aplicaram os procedimentos foram aqueles que apresentaram maior progresso na produção de texto escrito. Eram dois alunos do Curso de Letras (um pai e uma mãe), uma aluna do Curso de Pedagogia e um aluno de História. Uma aluna do Curso de Matemática teve pontuação máxima

desde o início, declarando gostar muito de escrever, e obteve bons resultados com os procedimentos em casa com seu filho. Assim, parece que até mesmo adultos podem ser mediados em seu processo de aprendizagem, possibilidade que tem sido bastante explorada por Feuerstein e seus colaboradores (Beyer, 1996), em outros países, por meio de programas especiais para adolescentes e adultos com grande defasagem de aprendizagem.

Esse tipo pesquisa, caracterizada como um experimento formativo, em que é feita uma proposta, uma intervenção e é avaliado o seu efeito, diferencia-se de um estudo experimental tradicional, por utilizar o modelo de avaliação assistida, em que os sujeitos que participam do estudo são avaliados durante o processo de aprendizagem (e não apenas ao final), e são feitas interferências pelos pesquisadores, a exemplo do que fazia Vygotski em seus estudos, por acreditar na importância da intervenção de um indivíduo no desenvolvimento de outro (Oliveira, 1993). Assim, o pesquisador não se presta a ser apenas um observador passivo do sujeito, nem este fica tão-somente submetido aos procedimentos da pesquisa, sem poder expressar suas dúvidas e sugestões para melhorar o processo. No primeiro estudo esse papel ativo era desempenhado pelos alunos e no segundo, pelos pais.

Comparando os resultados das duas pesquisas, talvez se possa concluir que o trabalho de intervenção realizado na escola, tal como o fez Topping, parece ter alcançado melhores resultados não só porque um maior número de alunos melhorou o seu desempenho, como também foi possível ter a colaboração de maior quantidade de pais mediante o chamamento para participar da própria escola.

Além desses aspectos quantitativos, deve-se ressaltar também o aspecto motivacional relacionado ao envolvimento de pais na vida escolar do aluno, anteriormente estudado por Grolnick e Slowiaczek (1994). Esses autores concluíram, entre outras coisas, que, se filhos podem ser influenciados pelo comportamento dos pais no que se refere à importância que dão à escola, filhos que tiram boas notas podem levar mães a serem mais envolvidas com a escola. Assim, se no segundo estudo o desprazer dos pais em relação às tarefas de escrita parece ter influenciado seus filhos a não gostar de escrever (sem esquecer de

que a escola também pode ser responsável por isso), no primeiro estudo, o grande interesse despertado nos alunos pela atividade de ler para seus pais textos escolhidos por eles pode ter influenciado os pais a melhor participarem desse processo; tal fato ficou registrado nas respostas dos pais ao questionário que lhes foi solicitado que respondessem. Como foram poucos os contatos pessoais dos pesquisadores com os pais em reuniões convocadas pela escola, a que nem todos compareciam, o maior envolvimento desses pais no estudo talvez seja explicado mais pela influência e motivação dos próprios filhos do que pela ação dos pesquisadores.

Um outro dado que merece ser destacado aqui se refere à participação do pai. No início da pesquisa, quando os estudantes universitários foram convidados a participar do segundo estudo, apenas dois pais se apresentaram, sendo um do Curso de Letras e outro do Curso de História. Embora se tenha insistido para que os esposos das alunas também participassem, isso não aconteceu como se esperava. Contudo, os dois pais citados tiveram um envolvimento muito grande, não faltando aos encontros e dando boas contribuições durante as discussões. Cada um mediou as aprendizagens de um casal de filhos, com idades entre oito e dez anos, e tanto a menina como o menino produziram textos cada vez de melhor qualidade, no decorrer do estudo. Isso vem confirmar a necessidade de que a escola busque mais a colaboração do pai e não apenas a da mãe, como comumente vem ocorrendo. Isso já fora recomendado por Topping (1990), ao propor os seus procedimentos de leitura e escrita conjunta, visando facilitar a colaboração família-escola. Em um estudo brasileiro (Freitas, Maimoni, Siqueira, 1994), foi verificado que o horário de trabalho do pai mostrou ter relação com o seu envolvimento na vida escolar do filho, ou seja, quanto mais tempo o pai tem disponível, maior é o seu envolvimento. Os pais do segundo estudo trabalhavam e estudavam, mas encontraram tempo para as atividades de leitura e escrita com os filhos, talvez porque os procedimentos não exigiam muito gasto de seu pouco tempo livre. Quanto às mães, ou porque tinham afazeres domésticos, além do estudo e trabalho, ou por razões ligadas à autoridade sobre o filho ou às suas poucas condições de textualidade, nem sempre conseguiam cumprir as tarefas propostas.

Cabe à escola, munida de informações como essas, proporcionar maior número de oportunidades para a participação dos pais, pois o tempo de uma pesquisa é muito curto, servindo apenas para indicar caminhos. Se com apenas poucas semanas foi possível obter resultados positivos para os pais e para os alunos, um tempo maior de exposição a procedimentos como esses, ou outros que a escola possa criar, talvez amenize as dificuldades de aprendizagem mais frequentes nos meios escolares, que são referentes à leitura e à escrita.

A urgência de se associar a leitura à construção de sentido é ponto básico das diversas pesquisas que realmente objetivam trabalhar o letramento como forma global de aprendizado. A mudança de atitude do professor, tanto na identificação do processo como no desenvolvimento de uma leitura de construção de sentido, somada ao engajamento da família nesse processo, é, a nosso ver, o ponto de partida para um trabalho eficiente e realmente significativo.

Ora, sabe-se que a leitura implica, ao mesmo tempo, a competência formal e política e que, nesse quadro, também a escrita

representa a realização da autonomia do sujeito que encontra na leitura não apenas a maneira erudita de ver ou de realizar o armazenamento passivo das informações, mas também a demonstração concreta de que é possível saber pensar para compreender e para melhor intervir como cidadão. E para que a leitura se frutifique na devida competência e na devida cidadania, precisa da escrita, da redação própria, da formulação pessoal, na produção de um outro texto: o texto do próprio leitor, pois, em certo sentido, como diz Austin, "dizer é fazer".

É urgente superar a passividade que domina a sala de aula e buscar na leitura (e conseqüentemente na escrita) o seu impacto histórico, fazendo o aluno compreender o contexto sociohistórico em que está inserido, para que, ao fazer parte da construção da leitura, faça parte da construção da sua própria identidade social. Só assim ele poderá apresentar-se com competência própria, realizando-se como sujeito ativo, crítico e participativo. E nesse enfoque a família não poderá jamais estar alijada desse processo, como elemento que é de transmissão cultural.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BEYER, H. O. *Fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.
- BORTONE, M. E.; MAIMONI, E. H.; PAIVA, T. O. O procedimento de leitura conjunta pais-filhos, como auxiliar ao trabalho docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 3., 2000. *Anais...* [S.l.], 2000. p. 133.
- BORTONE, M. E.; RIBEIRO, Ormezinda M. Letramento e leiturização. In: SEMINÁRIOS DA UNIVERSIDADE DE UBERABA, 9. e 10. *Anais...* Uberaba: Editora Universidade de Uberaba, 2001. p. 65-67.
- BRADLEY, R. H.; CALDWELL, B. M.; ROCK, S. L. Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, p. 852-867, 1991.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Entrada na escola, saída da escrita*. 1991. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: _____. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

FREITAS, G. B.; MAIMONI, E. H.; SIQUEIRA, M. M. M. *Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno (EEPVA)*. Comunicações Científicas. Ribeirão Preto, SP, 1994. Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia.

GROLNICK, W. S.; SLOWIACZECK, M. L. Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, p. 237-252, 1994.

KLEIN, P. More intelligent and sensitive child (MISC): a new look at an old question. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, v. 2, n. 2, p. 105-115, 1992.

LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. *Teoria e Pesquisa*, v. 11, n. 1, p. 23-31, 1995.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.

RIBEIRO, O. M. O papel da gramática na escola ou por que nossos alunos não sabem português. *Revista Athos & Ethos*, v. 2, p. 255-324, 2002.

SANTOS, A. A. dos; JOLY, M. R. C. Azevedo. Lendo histórias em família: influência sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 1, n. 1, p. 39-44, 1996.

TOPPING, K. Lectura conjunta: una poderosa técnica al servicio de los padres. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 3-4, p. 143-151, 1989.

TOPPING, K.; WHITELEY, M. Participant evaluation of parent-tutored and peer tutored projects in Reading. *Educational Research*, v. 32, n. 1, p. 14-32, 1990.

_____. *Paired reading, spelling and writing: the handbook for parent and peer tutoring in literacy*. Londres: Cassell, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil: livro, leitura, leitor. In: _____. *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Eulália H. Maimoni, doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (US), é professora do mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (Uniube).

Ormezinda Maria Ribeiro, mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e doutoranda em Lingüística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp/Araraquara), é professora do Instituto de Formação de Educadores da Universidade de Uberaba (Uniube) e coordenadora da pós-graduação em Lingüística dessa Universidade.
ormezinda.ribeiro@uniube.br

Recebido em 25 de novembro de 2005.
Aprovado em 10 de outubro de 2006.