

A CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO NA LEITURA: UM ESTUDO SOBRE O DESEMPENHO DE ALFABETIZANDOS*

*Maria de Lourdes Leandro Almeida***

RESUMO

Os estudos acerca dos modelos de leitura e sua relação com a Alfabetização têm analisado, entre outros aspectos, a relação entre as práticas de letramento da família e o maior ou menor sucesso da criança nessa fase da escolarização. Assim, o objetivo do presente estudo centra-se na reflexão acerca da relação afetiva dos adultos com a criança, durante a leitura, como componente importante na formação desse pequeno leitor. Focalizamos um evento de leitura realizado por três crianças de classe média, em fase de alfabetização, para suas respectivas mães, em ambiente familiar. Analisando o modo de ler de cada criança, identificamos elementos que fazem crer que a qualidade da interação comunicativa entre mãe e filha é um fator que influencia o processo de desempenho na leitura pela criança.

Palavras-chave: interação; leitura; componente afetivo.

ABSTRACT

Studies about reading models and their relationship to literacy teaching have analyzed, among other aspects, the relationship between literacy practices in the family and the greater or lesser success of children at this stage of schooling. Thus, the aim of the present study is to reflect on the affective relation between adults and children during reading, as an important component in the development of the small reader. The focus is on a reading event in which three middle-class children who were learning to read

* A autora agradece às Prof^{as} Dr^{as} Inês Signorini (UNICAMP-IEL) e M^a Augusta G. M. Reinaldo (UFPG-CH-DL) pelas sugestões durante a elaboração deste texto.

** Professora do Centro de Educação, Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba - Campina Grande - PB.

participated, along with their respective mothers, in a family environment. Analyzing the manner in which each child read, elements were identified, which led to the belief that the quality of interactive communication between mother and child is a factor which influences the reading performance of the child.

Key words: interaction; reading; affective component.

INTRODUÇÃO

Muito se tem escrito acerca dos modelos de leitura e sua relação com a alfabetização (Kato, 1985, 1986; Kleiman, 1989, 1993; Cagliari, 1989; Terzi, 1995; entre outros). Com o advento dos estudos etnográficos, estudiosos como Heath (1982), Miller et alii (1986), Wells (1991), analisaram a relação entre as práticas de letramento da família e o maior ou menor sucesso da criança nessa fase da escolarização.

Um fator específico mereceu a atenção no estudo de Miller et alii: o do papel da interação dos pais com a criança. Estes autores, estudando o início da prática da leitura em casa de 3 crianças, numa comunidade de classe operária – no Sul de Baltimore – (comunidade mista alemã), analisaram, entre outros, os aspectos qualitativo e pessoal da interação. Embora de baixo poder aquisitivo, as mães valorizavam a leitura e apresentavam modos (estilos) diferentes de se relacionar com seus filhos durante essa atividade. Este era um momento especial de aproximação entre ambos: era “um prazer de um ritual familiar, de quietude, mútua concentração e participada imaginação” como entre “Wendy e sua mãe” (p. 11).

Estes pesquisadores, além de considerarem outros aspectos do relacionamento da criança com seus familiares, como relevantes para o seu desenvolvimento lingüístico, enfatizam que a leitura a dois, com interação, tem uma significação que depende muito mais das características do relacionamento entre as pessoas envolvidas do que mesmo do livro.

Nessa perspectiva, o objetivo central do presente estudo é o de refletir acerca da relação afetiva dos adultos com a criança, durante a leitura, como componente importante na formação desse pequeno leitor. Para isso, focalizamos uma leitura realizada por três crianças de classe média, em fase de alfabetização (Lis – Maria e Karol) para suas respectivas mães, em seu ambiente familiar.

Analisando o modo de ler de cada criança, procuramos, primeiramente, descrever as estratégias utilizadas por cada uma delas para realizar sua leitura. Nessa análise, percebemos que, além da decifração do escrito, usada pelas três e já automatizada por duas das leitoras – Maria e Karol –, há um componente a mais presente na leitura de Lis, a primeira leitora, que pode ser caracterizado como uma forma diferente de essa leitora interagir com seu texto e com sua interlocutora (sua mãe), diferenciando-se das duas outras leitoras. Esse fato fornece elementos para se crer que a qualidade da interação comunicativa entre os pares, no caso, mãe/filha, é um fator que influencia de forma significativa o processo de desempenho na leitura pela criança.

Refletindo acerca desse fator, tentaremos, num segundo momento, mostrar que as diferenças verificadas na relação entre leitor X texto X interlocutor parecem decorrer da variação do componente afetivo na relação entre os adultos com as crianças, o que necessariamente recebe influência da forma de socialização na família.

2. LEITURA, INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

A concepção de leitura de base estruturalista considera que, na leitura em voz alta, a associação de letras a sons e destes ao significado acontece instantaneamente. Na verdade, a leitura com vocalização e/ou subvocalização faz com que o leitor não atente para o aspecto cumulativo global que envolve a construção do significado no texto. Não se lê linearmente, mas através de movimentos rápidos, irregulares. Nesses movimentos (“saccade”), o leitor seleciona as informações novas que consegue associar a suas experiências, a seus conhecimentos prévios atribuindo sentido a essas novas informações.

Considerando o desempenho das pequenas leitoras aqui focalizadas, constatamos que não seria a concepção de leitura de base estruturalista, nem as demais concepções estudadas pela Psicolinguística, presentes mais especificamente nos modelos cognitivos de leitura descritos por Kato (1986), que dariam subsídios para analisar o(s) fator(es) que diferencia(m) essas leituras. Esses modelos, apesar de focalizarem o texto como objeto da leitura, enfatizando a busca do sentido, não consideram a história de leitura do leitor, nem as suas condições de leitura.

Tomaremos, portanto, como referência inicial, uma concepção de leitura mais abrangente, que atenta para as condições de produção da leitura. Para isso, recorreremos ao enfoque construtivista do modelo estratégico de processamento de discurso de Van Dijk (1992), que concebe a leitura como um processo global, não orientado por regras que se atenham a cada nível de organização da estrutura linguística (morfológico, sintático, semântico e pragmático), mas a todos esses níveis num inter-relacionamento constante, buscando no contexto sócio-cultural e na ação social do leitor o feed-back extralinguístico que garante a compreensão durante a leitura.

Essa abordagem teórica, entretanto, não é suficiente para explicar o componente que caracteriza as diferentes formas de interação apresentadas por uma das crianças envolvidas nesse estudo. É necessário, desse modo, relacionar esse enfoque à concepção de aprendizagem de Vigotsky (1991), para quem a aprendizagem é considerada como uma construção de conhecimentos que permite analisar o papel do outro no processo. Esse processo de construção se dá na interação da criança com o adulto ou com seus pares mais proficientes.

Para Terzi (1995: 8), as experiências pregressas de leitura dos sujeitos, no que diz respeito ao nível educacional da família, ao material de leitura disponível à criança e à frequência de leitura de histórias mediada pelo adulto, têm uma influência significativa no seu progresso em leitura na escola. Segundo a autora, “aparentemente a criança, a partir da interação com o adulto e colegas, define o próximo passo no seu desenvolvimento de leitura, e começa a fazer experimentações, o que se concretiza no surgimento de indícios, em sua

leitura, de uma redefinição do objeto” (op. cit: 15). E quando essa interação é mediada fortemente pela afetividade e descontração, a criança se atreve a fazer experimentações, jogando mais criativamente com a redefinição do objeto.

Quando não há essa afetividade, quando o contato com a leitura, ao longo da história do leitor, não é vivido de forma prazerosa, espontânea e regular, a criança, numa situação peculiar de leitura, se aventura a retrabalhar o texto, mas de forma mais comedida, utilizando estratégias da leitura em voz alta, oriunda da orientação recebida na escola.

Inspirada em autores neovigotskianos, Terzi (op. cit.) cita três requisitos interdependentes, para a aprendizagem da criança na interação com o adulto: *intersubjetividade*; *definição partilhada da situação e mediação semiótica*.

a) *intersubjetividade*: “estado de efetiva comunicação em que cada interlocutor está consciente da existência do outro e com ele focaliza um mesmo aspecto de um evento, ação ou situação...”, (p. 24). Esse requisito pressupõe, portanto,

“um compromisso mútuo dos interlocutores para com a mesma realidade sobre a qual se fala, e esse compromisso tem como base uma crença na existência de um mundo comum. É essa crença que permite algum grau de intersubjetividade nas interações iniciais entre mãe e criança, proporcionando, assim, condições para um avanço em direção a um partilhar real” (p. 24).

Nesse compromisso mútuo, o acordo entre os pares no uso das expressões não-verbais e verbais torna-se um meio pelo qual adulto e criança criam um mundo temporariamente partilhado.

b) *definição partilhada da situação e mediação semiótica*: compartilhamento “da maneira pela qual um contexto é representado ou definido por aqueles que nele atuam, incluindo a representação dos objetos e das ações para se operar sobre eles” (idem, ibidem).

O partilhamento se caracteriza por dois fatores de extrema importância nessa interação: a *afetividade*, no sentido de confiança e

respeito mútuos, e a *valorização*, no sentido de que tudo que se ensina deva ter um valor, deva ser significativo para quem ensina e para quem aprende.

Com relação a esses dois componentes, Terzi (op. cit.) comenta que, na escola, nem sempre o professor respeita o aluno como alguém que pode demonstrar um conhecimento de alguma coisa, nem tampouco atribui o real valor àquilo que apresenta à criança. Nessa relação, o aluno passa a não respeitar e nem confiar no professor, e desse modo, não se envolverá de maneira afetiva na interação. Não há, portanto, possibilidade para o estabelecimento do partilhamento e da intersubjetividade.

A breve abordagem teórica que descrevemos possibilita, portanto, sem a pretensão de aprofundamento, uma reflexão acerca dos elementos caracterizadores da interação na leitura realizada pelas crianças sujeitos desse estudo.

3. ASPECTOS DA HISTÓRIA DE LEITURA DAS LEITORAS

Essa experiência de leitura originou-se de um trabalho de assessoria pedagógica que desenvolvíamos numa escola da rede privada de nossa cidade, no ano de 1990, junto à coordenação e professores do Ensino Infantil (Pré-escola e Alfabetização e Fundamental de 1^a. à 4^a. série).

As informações sobre os pais foram coletadas informalmente: a professora regente da turma de Alfabetização, onde freqüentavam as crianças, enviou algumas questões, por escrito, às mães que tinham aceitado participar da experiência. Essas questões foram elaboradas pela pesquisadora e eram perguntas do tipo: Você costuma ler para seus filhos? Quando? Diariamente? Como se realiza essa leitura? Onde? Em que horário? Na orientação da leitura escolar, como você faz para orientar a leitura da criança?

Os demais dados da análise – a leitura de cada criança e a participação do interlocutor adulto – foram também coletados informalmente: cada criança leu todo o livro de literatura escolhido – “A Margarida Friorenta”, de Fernanda Lopes de Almeida, sendo esta

leitura, gravada em fita cassete. Essas gravações foram feitas num único momento e esta atividade não foi uma tarefa escolar. Foram realizadas para atender à solicitação da pesquisadora, que era uma das mães envolvidas na experiência. Não temos dados acerca da possível interferência entre o grau de familiaridade das mães com o gravador e a(s) postura(s) que cada uma assumiu, no desenvolvimento desse evento.

As leituras foram realizadas no ambiente familiar de cada uma das crianças com a participação apenas de mãe e filha, tendo ao lado um gravador. O livro escolhido foi o mesmo para as três e essa escolha se deu, principalmente, por ter sido a obra pouco vista, na época, pelas leitoras que freqüentavam a mesma escola e eram orientadas pela mesma professora. Lis estava com seis anos e onze meses e começava a ler; Maria com seis anos e dois meses e Karol com seis anos e seis meses. Maria e Karol liam quando iniciaram a alfabetização. Quando as gravações foram realizadas, as leitoras estavam com 4 meses de aula do ano letivo.

Quanto à classe social e ao grau de escolarização, as famílias envolvidas se caracterizam como de classe média. Os pais possuem um grau de escolarização semelhante: os pais de Lis: a mãe, profa. universitária e o pai, eng. agrônomo; os pais de Maria: a mãe, bancária e o pai, médico; os pais de Karol: a mãe, doméstica e o pai, comerciante.

Quanto aos hábitos de leitura (explicitados num questionário por escrito) e envolvimento dessas mães na leitura das crianças, percebe-se que há pouca e, às vezes, nenhuma participação. A leitura parece não ser vista como algo de valor afetivo e necessário, mas como uma tarefa de obrigação. O tipo de interação existente entre Maria, Karol e suas mães se apresenta como mais um prolongamento do ritual de leitura da Escola. É preciso, pois, considerar como esse grupo, apesar de letrado, interage na sua leitura: qual é a sua história de leitor e qual é o valor e o lugar que têm, no seu ambiente familiar, a leitura e a escrita. Por exemplo, as mães de Maria e Karol informaram, através das respostas dadas, no questionário, possuir hábitos diferentes quanto à leitura em casa, apesar de sua condição sócio-econômica e educacional favorecer o acesso a livros e material de leitura para si e

para os filhos. A mãe de Maria afirma “não costumo ler para meus filhos. Tenho preguiça e não tenho paciência para responder às perguntas que fazem, sempre interrompendo a leitura”. A mãe de Karol afirma ler à noite, mas não frequentemente. A leitura, portanto, para elas não é vista com a valoração afetiva no nível em que é para o ambiente familiar de Lis.

Diferentemente, a leitura faz parte da vida de Lis de forma intensa e freqüente desde os anos pré-escolares. O contato com o mundo imaginário das histórias de ficção deu-se não só pela leitura de livros, mas também pelo relato oral, ora de histórias criadas pela mãe, ora da reprodução de histórias clássicas infantis, transmitidas oralmente. Todos os dias, regularmente, havia o momento para ler e contar histórias para Lis. O clima que as envolvia era de prazer, divertimento, emoção, vivendo as complicações das histórias com natural interesse e espontaneidade. Logo cedo, a criança despertou para a magia da imagem das Histórias em Quadrinhos, dos livros, das revistas. Para Lis, portanto, era muito natural o contato com o mundo da escrita.

Em suma, o conhecimento do percurso das informantes, no contato com a leitura, constitui requisito fundamental para subsidiar as reflexões acerca dos aspectos que passaremos a focalizar no item a seguir.

4. IDENTIFICANDO OS DIFERENTES ESTILOS

A leitura, realizada pelas crianças, foi transcrita na íntegra e encontra-se como texto complementar na versão original, de onde extraímos os trechos que constituem os dados de análise do presente relato.

Ao observarmos a leitura em voz alta, realizada pelas três leitoras, percebe-se, de imediato, a diferença no estilo de cada uma: enquanto Lis utiliza com mais freqüência estratégias mais diversificadas, as outras crianças utilizam apenas uma única estratégia que tem como traço a decifração do código escrito, embora com mais fluência e mais rapidez. Como se preocupam apenas com a tarefa de decifrar o

escrito, terminam por subestimar outras relações que poderiam ter mantido com o texto e, principalmente, com suas interlocutoras.

Quanto ao tipo de estratégias cognitivas utilizadas, podemos destacar as seguintes:

I - na leitura de Lis:

- a. *estratégia ortográfica*: ao tentar ler a palavra “parou” (L. 2), a pista que lhe ocorreu, inicialmente, foi a da sílaba, ao segmentar a palavra;
- b. *estratégia semântico-pragmática*: quando associa a palavra “parou” a outra, “passou”, interage com o texto, pois tenta redefinir o que explora, repete, recupera todo o contexto, até que tenha sentido no nível global. Esse é o procedimento utilizado na linha 2: “a borboleta - parrou-parrou-passou (sei lá) passou - parou - parou di vo: di vo-ar”;
- c. *estratégias diversificadas*: momento notável foi a sua tentativa de ler a palavra “seguinte”, (L. 59/60). “59. nu-dia - es -es -cut -es ((“ah, meu Deus!”), comentou, tornando a insistir. na palavra)) es -est - es -gu - esgute - escute (L. 60)”. Ela fez uso de mais de uma estratégia: a ortográfica (es-es-cu-te), (se-gu-in-te); semântico-pragmática, quando lê “esgute”, “escute”, por “seguinte”, procurando associar o que vê escrito a alguma palavra que já conhece, ou até mesmo apelando para a criação de termo novo (esgute). Nesse momento, recebe ajuda de sua interlocutora e retoma a frase, lendo-a outra vez como para sentir a palavra no seu contexto, usando agora a estratégia metacognitiva (L. 63/64). “63. ((ela repetiu)) seguinte ((e releu a frase)) 64. nu dia - seguinte - ana - maria - di:: ssé para - borboleta azul sabe”.

É importante, nesse momento, salientar a função da *interlocutora*, o que necessariamente leva a considerar o fator da espon-

taneidade, do prazer. Apesar das tentativas de Lis, às vezes, não bem sucedidas, para ler, sua interlocutora não interveio corrigindo, como era de se esperar numa situação escolar. O comportamento da correção foi bem mais freqüente nas leituras de Maria e Karol.

Para Lis, a presença da interlocutora tem outra função. Ao se deparar com palavras como “horrrível”, “escuro”, não as processou mecanicamente, mas questionou e solicitou a confirmação da mãe, (L. 10/13) “10. u - él - élô - élorrível ‘ é orrrível é ‘ ((dirigindo-se à mãe, com 11. entonação de pergunta)) 12. fri - fi - ca - com - fri - fri - o ((com entonação de exclamação)) 13. e - logo n - nu :: ma - noi-té-tão - es-escu-rá ((com olhar interrogador para mãe))”. Esse comportamento evidencia que o processo de desenvolvimento da leitora revela uma atribuição de sentido para palavra e não vice-versa, como a escola pressupõe. Exigindo a participação da interlocutora, Lis fez inferência a partir das ilustrações (L. 15/L. 30), num comentário espontâneo, dirigindo-se a sua interlocutora, “15. ((comenta, olhando para a ilustração)) “a borboleta fez uma pergunta para a margarida”, “30. ((comenta, olhando a ilustração)) “é a borboleta - tá falando com a margarida então a mar a anamaria acordou”. Além disso, não só a presença física, mas todo um envolvimento emocional afetivo das duas, mãe e filha, expresso pela variedade de recursos de linguagem não-verbal, funcionavam também como mediação semiótica entre o leitor e o texto: Entre esses recursos, destacam-se:

- a. o uso dos gestos (acenos de afirmação e de negação, L. 13 e L. 61, respectivamente);
- b. a mímica, ao representar o sentido da palavra “frio”: quando leu “ério” (L. 36), ao invés de “frio”. Olhou para sua mãe, interrogando, como se estranhasse o não sentido da palavra. Esta reagiu, também, estranhando e fazendo um gesto com o corpo, de quem estava com frio. Lis imediatamente entendeu e, rindo, leu corretamente a palavra e continuou sua leitura;
- c. as aflições demonstradas por Lis: a criança demonstra cansaço (talvez) preocupação, quando emite um “Ah, meu Deus!” (L. 27) - a menina expressa para a mãe a

aflição por que passa, ao tentar, em vão ler a palavra “seguinte” (L.59 a 62);

- d. o comentário da criança para a mãe acerca das ilustrações do livro (L. 15; L. 30/31);
- e. os momentos de brincadeira: cantarolava, (L. 1) brincava com as sílabas das palavras (“borboleta-tá” L. 30), no seu comentário. Todos esses exemplos ressaltam o nível de partilhamento recíproco na descoberta do sentido nessa leitura, entre o leitor iniciante e seu interlocutor.

II - na leitura de Maria:

A estratégia cognitiva ortográfica: usou-a frequentemente para decifrar o escrito. Isto é, a maioria das palavras era fragmentada em sílaba e com uma rapidez de quem já dominava aquele mecanismo. Utilizou bastante, na leitura, a subvocalização da vogal, isto é, abertura ou ênfase na vogal, tipo de leitura muito usada na escola, como por exemplo: “bór-bó-leta ê dê” (L. 6); “póque...” / “...ficar com frió-ê-logo-numa nói-te (L. 19)”.

Em nenhum momento, Maria tentou recuperar o contexto lingüístico que lia (estratégia metacognitiva) para poder compreender a palavra que fragmentava. Tanto era sua despreocupação com o sentido que, no trecho três (L. 40), por exemplo, a frase original era “e voou para o quarto da Ana Maria”, ela leu “não eu vou...” e não percebeu que o que lia não tinha sentido no contexto da história que vinha lendo.

Nesse mesmo trecho, podemos verificar mais um exemplo dessa desatenção ao sentido: a troca da letra inicial da palavra “acorde”, por “i-cor-de”. Ao repetir “a-cor-de” não terminou de ler a frase. Passou para a outra página.

Para Maria, o texto pareceu um objeto distante, não a envolvendo afetiva e emocionalmente, apesar de em alguns momentos perceber a exclamação e a interrogação (L. 44) “a - é - você - bórboleta ‘ comovai ‘ ((leu, fazendo a exclamação e a interrogação respectivas))”. Não se registrou o envolvimento da leitora com os

elementos verbais e não-verbais do texto, nem com a sua interlocutora, atitude que caracterizaria a dimensão de uma leitura, cuja realização extrapolaria o lingüístico e se realizaria como uma “ação social”, como acentua Van Dijk. Com efeito, a leitura para Maria representou apenas uma tarefa a cumprir, totalmente externa a ambas. A intersubjetividade, a definição partilhada da situação e a mediação semiótica, que poderiam ter sido partilhadas como compromisso mútuo no jogo interacional mediado pela leitura, não se realizam nessa leitura feita por Maria, para sua mãe. Isto é, entre as duas não se estabeleceu um estado de efetiva comunicação em que cada uma compartilhasse o texto que estava sendo lido. Estabeleceu-se uma mediação provocada pelo texto escrito apenas no nível superficial: a leitora, a decifrar o texto escrito, a interlocutora, a ouvir, para controlar e/ou corrigir. A leitura não suscitou a troca de idéias, nem comentários sobre o que se lia. O texto, portanto, era considerado um objeto distante dos participantes.

III - na leitura de Karol:

Uso acentuado da *estratégia cognitiva ortográfica*. Imprimiu mais velocidade à leitura e leu naturalmente, sem subvocalizar. Embora fragmentasse também as palavras, com menos freqüência que Maria, Karol também não utilizou a estratégia metacognitiva de retomar o trecho que lia, quando este era de difícil processamento. Lia o texto com mais rapidez, e nem por isso demonstrava interesse em compreendê-lo. Vejamos um exemplo com o trecho “é trazer a margarida pro meu quarto” (L. 57). Ela leu “i tra i trazer...”. A mãe a corrigiu imediatamente, interrompendo a leitura, mas ela continuou lendo assim, como se não compreendesse o que lia. Na verdade, se durante toda a leitura, Karol não demonstrava um envolvimento mais efetivo com o que lia, sua mãe, na função de interlocutora, também expressava a mesma indiferença. Não se havia estabelecido na leitura um acordo mútuo para o compartilhamento da construção do sentido.

Desse modo, nessa prática, percebemos com clareza a ausência da intersubjetividade nesse jogo interacional entre Karol e sua interlocutora. Durante a leitura, Karol percebia o texto como um

objeto externo a si mesmo, descompromissado com seus sentimentos. O recurso às ilustrações do texto bem como o uso de outras formas de mediação semiótica não foram sequer ensaiados. Ambas, mãe e filha, cumpriam apenas uma obrigação: ler/ouvir sem que esse momento fosse de partilhamento de sentimentos, de compreensão do que se lia. A mãe de Karol ainda se aventurou a expressar um “bom” quando começou a ouvir a leitura da filha. Mas esse “bom”, na verdade, tinha o peso da avaliação de quem enxerga apenas o fato de a leitora ter-se dado bem na decifração da frase.

Evidencia-se, portanto, a ausência da espontaneidade nas leituras de Maria e Karol, traço muito forte na leitura de Lis. A única ação mais presente das mães era no sentido de interromper a leitura das crianças, algumas vezes encorajando (L. 49) “e vou - para - o - quarto - do - da - anamaria”; mãe de Karol: “vá! vá! “((encorajando, pois a criança demora para continuar a leitura))”” mas, na maioria das vezes, corrigindo (L. 57 - L. 58) “i tra i tra itrazer a margarida po..”; mãe: “i, não! ((corrigindo, mas a menina insiste)) é trazer ((corrige, interrompendo a leitura da menina))”. Havia, portanto, a consciência da existência do outro, mas no sentido apenas de presença física. O compartilhamento numa relação assimétrica: na focalização das normas para se ler bem, no que se percebe a reprodução da orientação da escola, quanto às estratégias da leitura em voz alta.

Assim, observando-se qualquer um dos trechos das leituras de Maria e Karol, vê-se que as leitoras não interagem com suas interlocutoras, elas são apenas ouvintes passivas, na sua interação com o texto. Deste não exploram também a linguagem das ilustrações, procurando relacioná-la à linguagem verbal, o que possibilitaria fazer previsões, inferências. Esse comportamento, talvez, tenha muita relação com a forma como a criança é levada a ter contato, a explorar o livro de estória no período pré-escolar em casa e na escola. Se essa leitura das ilustrações não é trabalhada na formação dessas leitoras, o único texto que consideram possível de leitura é o texto escrito. Daí se pode observar a fluência (mas sem expressividade) com que as duas crianças lêem. Mais para cumprir apenas a tarefa do que para dar sentido ao que lêem ou para expressar o prazer de ler o que estão lendo.

Nessas condições, a atitude das interlocutoras é a mais neutra possível: estas se mantêm distantes do ato de leitura, realizado pelas crianças. Apenas são espectadoras, ouvem, atentas a qualquer deslize - comportamento comum nos momentos de leitura em voz alta na escola. Desse modo, o partilhamento entre Maria, Karol e suas mães se realiza em outro nível: há apenas a cobrança e correção por parte das mães. A cooperação, no sentido da troca, entre elas, até mesmo de emoções, não ocorre em nenhum momento da leitura.

Esses dados, ainda que preliminares, fazem acreditar que o modo de processamento da leitura de Lis e sua mãe permite ver com clareza os fatores intersubjetividade, definição partilhada da situação e mediação semiótica, considerados por Terzi, a partir de Vigotsky, como fatores estabilizadores do grau de compreensão e de sentimento de prazer do que se lê, porque instauram o que ele chama de “estado de consciência” (op. cit.). A comunicação estabelecida entre mãe e filha, favorecendo a consciência quanto ao grau de confiança e à valorização acerca do mesmo objetivo – a leitura daquela história, a sua realização prazerosa – proporcionou a Lis condições de, ao procurar constantemente interagir com o texto, construir a cada passo, o sentido expresso por ele.

Nessa construção constante, ocorreu, da parte da leitora, um extrapolamento na forma de ler que não se limita ao lingüístico. Além de realizar um interrelacionamento constante de todos os níveis da estrutura lingüística (morfológico, sintático, semântico e pragmático), a pequena leitora buscava no contexto social da família e na ação social do leitor (seu interrelacionamento com a sua mãe) a garantia do estabelecimento da compreensão na sua leitura.

Desse modo, as peculiaridades dessa leitura fazem pensar numa estrutura básica dessa habilidade, segundo Miller e Dejong et alii (op. cit.: 11): “as diferenças individuais em estilo de leitura refletem, em parte, diferenças em atitudes e, em geral, em estilos de interação”. Portanto, é esse estilo de interação durante a leitura de Lis que diferencia o seu desempenho do desempenho das leitoras Maria e Karol.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo acerca das estratégias de leitura usadas pelas crianças em destaque, verificamos que as relações entre leitor e texto foram diferentes. Enquanto para Maria e Karol a relação texto x leitor x contexto se deu linearmente, isto é, o texto era visto como um objeto distante do leitor, cujo contexto é a escola, e sua leitura considerada mais uma tarefa avaliativa, para Lis, a relação não era linear no sentido de ocorrer entre texto X leitor, mas entre leitor x texto x interlocutor: o leitor interagindo com seu texto que não era constituído apenas de elementos verbais, mas também de elementos não-verbais da estória e do contexto da interação como o gesto, o clima de cooperação mútua. Nessa interação, o contexto de referência era o familiar onde a leitura era sentida como uma atividade prazerosa, cuja mediação mais intensa se dava na interlocutora que parecia funcionar como o seu contexto global de referência.

Tomando como referência os dados aqui analisados, supomos ter esclarecido o que pretendíamos enfatizar. Não queremos focalizar o leitor, nem o texto, nem o autor do texto, nessa relação que permeia a compreensão na leitura. O que queremos destacar é a *presença do interlocutor*, o seu papel na contextualização do sentido pelo leitor iniciante. Nessa fase em que se encontram as pequenas leitoras sujeitos deste estudo, reveste-se de extrema importância o caráter afetivo que elimina a relação de comando, de avaliação (caracterizadora da atividade de leitura na escola entre prof. X aluno), proporcionando condições para um “partilhar real” na construção da compreensão na leitura pelo pequeno leitor.

Acreditamos que o fator marcante da diferença nas leituras das crianças é a qualidade da interação demonstrada por elas. Nesse sentido, qualidade remete a uma leitura cujo trabalho com o conteúdo e com o contexto referencial oportunize o estabelecimento de um efetivo estado de comunicação. Para isso, a influência maior decorre da qualidade de interação comunicativa da criança construída junto aos adultos nas experiências de leitura vividas pelo leitor aprendiz. Isto é, a presença ou não das condições de interação, propostas por Vigotky, interfere na construção da compreensão na leitura. Assim é que não é o realizar a leitura, mas como essa leitura é realizada: como age o adulto com a criança e com o texto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A margarida friorenta*. São Paulo: Ática, 1986.
- DIJK, Teun A. Van. A caminho de um modelo estratégico de Processamento de Discurso. In: Kock I.V. (org.) *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- HEATH, Shirley Brice . What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In: *Literacy, Society, and Schooling*. London, New York, New Rochelle: Cambridge University Press. 1982.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *O Aprendizado da leitura* . São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEYMAN, Ângela – *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- MILLER, Peggy, NEMOIANU, A. e DEJONG, J. Early Reading at Home: Its Practice and Meanings in a Working - Class Community. In: *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. 21: Bambi B. Schieffelin, Perry Gilmore (ed) Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1986.
- TERZI, Sylvia Bueno. *A Construção da Leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes, Ed. da UNICAMP, 1995.
- WELLS, Górdon. A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola. In: Gumperz, Jenny Cook (org.). *A Construção social da Alfabetização*. trad. por Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- VIGOTSKY, L. S. - *Pensamento e Linguagem*. Trad. por Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.