

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA E NAS FAMÍLIAS EM MEIOS POPULARES

Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

1. Características gerais da pesquisa

Partindo da premissa de que a leitura é uma prática sociocultural inserida nas relações de poder da sociedade, entender o letramento de grupos sociais das camadas populares pressupõe a análise das práticas de leitura e escrita que fazem parte dos contextos e instituições em que esses grupos sociais estão inseridos.

Nesse sentido, buscamos, nessa pesquisa, analisar as relações entre os materiais e procedimentos de leitura no contexto escolar e no contexto familiar, com os quais interagem uma turma de alunos e alunas, que cursa o segundo ano de escolaridade formal em uma escola pública da periferia de um centro urbano.

Na perspectiva metodológica do estudo de caso com abordagem etnográfica, o trabalho de campo se caracterizou principalmente pela observação da escola como um todo, de uma das salas de aula com 19 alunos, entrevistas com a professora e entrevistas a 16 famílias desses alunos e alunas.

No espaço escolar, centramos a análise na identificação dos espaços institucionalizados, para o trabalho com a leitura na escola, e nas formas de trabalho com o texto escrito na sala de aula.

No espaço familiar, buscamos, além de identificar o grupo social a que pertencem, verificar os suportes textuais que fazem parte do cotidiano dessas famílias e suas formas de utilização.

Finalizando, analisamos as relações entre as práticas desses dois contextos.

2. A leitura na escola

Na escola, de uma forma geral, pode-se constatar uma variedade de espaços e ações que potencializam práticas de leitura diferenciadas. Em relação aos espaços de trabalho com a leitura, buscamos evidenciar, por um lado, os espaços da escola como um todo e, por outro lado, o espaço da sala de aula.

Na escola de modo geral, diferentes espaços e ações ampliam as possibilidades de leitura, seja buscando livros na biblioteca ou no caminhão do “Projeto Leia Brasil”, seja utilizando os murais, seja, ainda, participando de atividades da biblioteca como a “Hora do Conto”. Essa variedade possibilita, por exemplo, que o empréstimo de livros, que não era feito pela biblioteca no momento da pesquisa, possa ser efetivado pelo “Projeto Leia Brasil”.

Já a questão da leitura na sala de aula é mais complexa. Analisar a leitura na sala de aula mostrou haver duas perspectivas diferenciadas de trabalho com a leitura. Em uma dessas perspectivas, que denominamos **“práticas de sistematização da leitura”**, a ênfase do trabalho recai quase que exclusivamente no desenvolvimento das habilidades de fluência, entonação e rapidez no processo de decodificação dos signos lingüísticos e no trabalho com atividades gramaticais. Para tanto, utilizam-se predominantemente textos retirados dos livros didáticos.

A outra perspectiva de leitura, que denominamos **“práticas com possibilidades de leituras”**, busca diversificar os gêneros e suportes textuais utilizados nas atividades de leitura, mas, conserva as formas e objetivos de trabalho das práticas de sistematização da leitura, no caso do jornal, ou delegam essas tarefas para as famílias, no caso dos livros de literatura.

Dito de outro modo, tanto nas “práticas de sistematização da leitura” quanto nas “práticas com possibilidades de leituras” a concepção presente é a da leitura como habilidade única e universal a ser treinada pelo aprendiz não-leitor. Essa habilidade é a todo momento avaliada. Nas atividades de leitura, o texto chega a ser pretexto para a própria avaliação. Avalia-se a fluência, a entonação, a rapidez. Nessa perspectiva, a leitura enquanto uma

habilidade neutra, universal, feita por um leitor que se mantém passivo diante do texto, precisa ser treinada, avaliada a todo momento.

Essa concepção de que a leitura se restringe a habilidades que precisam de treino e avaliações constantes é repassada para a família e se constitui uma das características marcantes da leitura no espaço escolar, num processo histórico de escolarização do letramento. Segundo Cook-Gumperz (1991:54):

O letramento foi redefinido dentro do contexto de escolarização e transformou-se naquilo que agora chamamos de letramento escolar, isto é, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através de desempenhos em testes.

Para Batista, há semelhanças entre os processos que visam à organização na produção do discurso do trabalho de ensino e um conjunto de técnicas e procedimentos que constituem uma “*microfísica do poder*”, descritos por Foucault (1988), e designadas por *disciplina*. Segundo Batista (1996: 90), “*a disciplina mapeia o corpo e suas operações no espaço e no tempo não apenas para controlá-los e avaliá-los, mas para torná-los dóceis e úteis*”. Todo esse controle e avaliação se encontram não só em relação ao trabalho do aluno como também subjacente ao trabalho do professor.

Já as atividades que possibilitam ampliar essa perspectiva para o campo da leitura como produção de sentidos na interação do leitor com o autor, têm mais dificuldade de se constituírem como práticas escolares, uma vez que essas práticas dificultam ou inviabilizam o controle e a avaliação dos alunos nos processos de seleção escolar.

3. A leitura nas famílias

De uma forma geral, constatou-se existir, no conjunto das famílias, várias práticas de leitura com usos e funções diferenciadas: para interação social, busca de informações, auxílio à memória, leitura de textos religiosos, brincadeiras de escolinha e lazer.

É interessante perceber que algumas dessas leituras apresentam características próprias, como a leitura de cartas sem a prática de escreve-las ou a busca de informações em jornais

e revistas velhos desvinculada da preocupação com a atualidade da informação. Além disso, o que possibilita o acesso aos materiais de leitura é a troca desses materiais entre amigos, o empréstimo em centros comunitários e a doação feita por patrões ou amigos.

No caso específico dos livros, dentre as dezesseis famílias entrevistadas, 04 apresentaram grande familiaridade com esse suporte, a partir de objetivos de leitura diferenciados, como o prazer, a resolução de problemas cotidianos, as exigências profissionais e escolares. Essas famílias se diferem em relação ao tipo de moradia, constituição familiar, nível de escolaridade e ocupação do leitor, não havendo, portanto, como estabelecer relações lineares entre a possibilidade da leitura de livros e essas características, conforme quadros abaixo:

A leitura por prazer

Moradia	Constituição familiar	Leitor	Nível de escolarização	Ocupação	Livros ou autores citados
Pequena vila	Nuclear 3 filhos	A mãe	Primeiro grau completo	Dona de bar	Jorge Amado Zélia Gatai

A leitura para resolução de problemas cotidianos

Moradia	Constituição familiar	Leitor	Nível de escolarização	Ocupação	Livros ou autores citados
Casa própria	Monoparental 3 filhos	A mãe	Segundo grau completo	Monitora de creche	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Milton Santos ▪ espirituais

A leitura por exigência profissional

Moradia	Constituição familiar	Leitor	Nível de escolarização	Ocupação	Autores e/ou Temas citados
Casa de aluguel	Nuclear 3 filhos	A mãe O pai	Cursando superior Superior completo	estudante professor	Processamento de dados, física Matemática, política Filosofia, psicologia

A leitura por indicação escolar

Moradia	Constituição familiar	Leitor	Nível de escolarização	Ocupação	Livros ou autores citados
Vila/favela	Monoparental 4 filhos	A irmã	Cursando 8 ^a série	estudante	Fernando Sabino Paulo Coelho

Já em relação à literatura destinada ao público infantil, as famílias se apropriam da concepção de leitura da escola investindo nos livros didáticos e nas atividades de leituras escolares. O acesso ao livro literário, propriamente dito, só se mostrou possível por meio da escola, ou seja, da iniciativa pessoal da professora e do Projeto Leia Brasil que emprestam os livros às crianças.

Nesse sentido a diversidade de leituras nas famílias aponta para a multiplicidade de suas possibilidades, visualizadas tanto em práticas que se aproximam de um modelo de leitura legitimado socialmente como a leitura de livros por puro prazer, como também por práticas de leitura diferenciadas em que as revistas e os jornais utilizados para embrulhos se tornam objetos de leitura.

4. Leitura: a escola em relação à família

A escola de uma forma geral trabalha com diferentes práticas de leitura. Pela sua própria função e especificidade, essas práticas diferem de outras práticas de leitura no campo social, visto que, mais do que uma necessidade social, têm como objetivo explícito a formação de leitores.

Essa especificidade da leitura escolar, entretanto, não a desvincula do campo social mais amplo, pois a leitura só tem sentido como uma prática social pois é parte de uma cadeia de significação como afirma Bakhtin (1990).

Por um lado, a escola objetiva a formação do sujeito, o que implica todo um leque de intencionalidades para formar leitores em potencial e, por outro lado, tenta resgatar as funções e usos sociais da leitura que vão garantir que esse leitor busque seus objetivos e processos no uso da leitura. Essa ambigüidade, portanto, é uma marca da leitura escolar.

Implicitamente, todas as práticas de leitura na escola pesquisada visam à formação de um leitor socialmente posicionado, embora apresentem funções prioritárias diferenciadas. De uma forma geral, a biblioteca e o projeto Leia Brasil têm como função primordial criar laços entre o leitor e o livro, enquanto, na sala de aula, as **práticas de sistematização da**

leitura visam possibilitar o conhecimento lingüístico indispensável à leitura alfabética, e também resgatar a leitura como prática social através das **práticas com possibilidades de leituras**.

Essa diversidade é não só importante, mas também necessária para a formação dos leitores; entretanto, no espaço de sala de aula, onde as experiências de leitura tendem a se aprofundar, a ênfase recai no processo de sistematização da leitura, quase que em detrimento das outras possibilidades, privilegiando 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.

A tentativa de romper com essa concepção de leitura se apresenta nas iniciativas da professora ao inserir no trabalho outros suportes textuais, como o livro de literatura e o jornal, reconhecendo que o trabalho com a leitura é mais amplo e exige outras atividades além daquelas que se prestam à sistematização.

O trabalho com esses outros suportes, no entanto, preso à concepção de linguagem em que o sentido está dado pelo signo lingüístico, desvincula-os de suas condições de produção e de seus usos e funções reais. O jornal é trabalhado na mesma lógica que os textos didáticos, com ênfase na 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.

Já o livro de literatura é visto com a única possibilidade de entretenimento e, historicamente, não encontra espaço nas atribuições escolares. Essa leitura como fruição é uma atividade a ser feita fora da escola.

O paradoxo é que, historicamente, a literatura infantil sempre apresentou uma forte ligação com os textos educativos. Segundo Zilberman (1990), o livro para as crianças sempre teve uma postura pedagógica para inculcação de valores e normas do mundo adulto. Nesse sentido, segundo a autora,

A literatura infantil, a quem cumpria contornar este pejo [das produções lúdicas consideradas vulgares], confundiu-se com a própria escola, estabelecendo-se, em conseqüência, uma relação simultaneamente metafórica e metonímia entre a espécie literária e a instituição pedagógica: o livro tornou-se 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. (Zilberman, 1990: 100).

Os empréstimos de livros da biblioteca, do Projeto Leia Brasil e dos livros da professora visam suprir a falta de livros infantis nas famílias. Com essas iniciativas, a escola mantém as crianças permanentemente em contato com os livros, mesmo que apenas nos espaços extraclasse, não havendo nenhum tipo de interlocução com os mesmos em sala de aula.

Embora a escola cumpra um papel importante ao possibilitar aos alunos o acesso aos livros infantis que não estão presentes no meio familiar, a interlocução com essas leituras, na sala de aula, tem um caráter predominantemente avaliativo: a capacidade de verbalização no ato da leitura tem uma importância maior que a própria produção de sentidos.

Esse caráter predominantemente avaliativo é passado para as famílias. Segundo a professora:

Eu peço muito pros pais, pedi muito pra Jaq., avó do Tig., Jaq. escuta seu filho ler pra você, sabe, dá leitura assim de jornal, pode ser o que for, enquanto você tá lá fazendo o almoço, pede ele pra ler pra você, pra você avaliar, né, manda ele assim... Dá um ditado com as palavras daquele texto, que que ele entendeu do texto. Eu procuro pedir isso pra eles, eu sei que a vida tá muito difícil, muita correria, mas escuta seu filho lendo, avalia a leitura dele, vê se ele tá bom, se ele pode melhorar, que que ele entendeu do texto.

Nesse trecho, a professora demonstra que considera importante o entendimento que o aluno faz do texto, entretanto, prioriza o conhecimento ortográfico como primordial, quando orienta os pais que façam um “ditado” com as palavras do texto, e quando enfatiza o

processo de avaliação da leitura. Apesar de não desconsiderar o entendimento do texto como uma das dimensões da leitura, a concepção de uma única leitura possível, a partir da relação direta e dependente entre significado e significante, é que justifica a ênfase dada ao conhecimento lingüístico descontextualizado.

Em relação à família, o discurso escolar reforça a crença de que as crianças que moram em favelas, por exemplo, estão menos expostas a situações significativas de leitura e escrita do que crianças que moram em outros espaços.

Na investigação junto às famílias, essa relação se mostrou mais complexa. Miranda (1991) constatou que, no que se refere aos usos da leitura e da escrita, uma favela é um grupo social complexo, que apresenta suportes textuais diversos e diversas formas de os sujeitos se relacionarem com eles. No caso da presente pesquisa, a complexidade ainda é maior, uma vez que numa mesma região, ou seja, no mesmo bairro, convivem tipos diferentes de moradia, uma vez que é um bairro considerado de “classe média” onde se formaram três bolsões de pobreza.

Ao fazer generalizações em relação ao tipo ou local de moradia, a escola reforça o processo de seleção dos grupos sociais. Exerce o papel de valorizar e exigir determinadas formas de relação com a linguagem. Não trabalha com as competências para tal, mas delega o desenvolvimento dessas competências à família, ou simplesmente justifica sua ausência pela impossibilidade de as famílias ajudarem seus filhos.

5. Leitura: a família em relação à escola

De uma forma geral, assim como constataram outras pesquisas citadas neste trabalho, em todas as famílias encontramos materiais de leitura. As variações acontecem em relação aos suportes de leitura e aos seus usos e funções sociais. Na maioria das famílias, a escrita é utilizada como interação social, na circulação de cartas e bilhetes; como suporte à memória, com o uso de listas e agendas; e como veículo de informação, com a leitura de jornais e revistas.

A leitura de livros não é uma prática constante, nem aparece em todas as famílias; entretanto, essa prática não está restrita a algum tipo de família em particular. Tampouco é definida por um tipo de moradia ou um determinado nível econômico ou de escolaridade dos pais. O livro está presente em famílias que encontram um significado para a sua leitura, seja o prazer e o relaxamento, seja a resolução de problemas do cotidiano, seja, ainda, o atendimento a exigências profissionais ou a indicação escolar.

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. Por outro lado, há uma presença marcante dos livros do “Projeto Leia Brasil” e dos livros emprestados pela professora, ou seja, através do empréstimos de livros literários, a escola faz uma diferença significativa na ampliação das práticas de leitura dessas crianças.

Nas brincadeiras de escolinha das crianças fica evidente a representação que elas criam em relação ao trabalho da leitura na escola, que seria basicamente o de ler um texto do livro didático para responder questões que recuperam informações desse texto e propõem alguma atividade inferencial. Em uma das visitas, pude participar de uma dessas brincadeiras, em que a professora, uma das meninas, entregava uma leitura recortada de uma cartilha e as questões de leitura para que as alunas lessem e respondessem.

Dessa forma, a escola não só define a concepção de leitura para as crianças no contexto familiar, como também seleciona e oferece os livros de literatura para as crianças nesse contexto.

Em contraposição, as revistas de histórias em quadrinhos presentes em algumas casas ainda não alcançaram estatuto escolar suficiente para fazer parte (ou frente) aos livros didáticos. Se há tentativa de incorporação do jornal no trabalho pedagógico com a leitura, isso ainda não aconteceu em relação às histórias em quadrinhos, que, durante o tempo da observação, só apareceram em um momento, em uma aula de Matemática. Para Magalhães (1990), cujo trabalho tem como objetivo apresentar argumentação favorável à ampliação e efetivação do

trabalho com esse gênero textual, enquanto a escola utiliza critérios referentes à adequação ou não adequação desses gêneros ou do conteúdo veiculados por eles aos objetivos pedagógicos, para a criança a referência é outra: a diferença se faz entre a leitura imposta e a leitura não imposta. Em sua argumentação, a autora busca desfazer o preconceito contra a história em quadrinhos, apresentando sua característica iconográfica como um fator que não empobrece a possibilidade de leitura. Para ela, pelo contrário, *“a despeito da preponderância da visualidade, não se trata de um quadro, mas de uma narrativa que se permite ler e somente o dinamismo do ato de leitura possibilita a denotação do sentido que, entrelaçando visual e verbal, os ultrapassa”* (Magalhães, 1990: 86).

Apesar de investir em tipos de texto que a escola pouco utiliza, a concepção de leitura das famílias tem grande influência da concepção de leitura escolar. Seja pela experiência escolar vivenciada pelos pais, seja pela preocupação com o desempenho escolar dos filhos, o grande investimento é feito nos livros didáticos, nas revistas guardadas para o recorte nos trabalhos escolares, ficando a cargo da escola a própria seleção dos livros de leitura para as crianças. Ainda que com crianças que já dominam o processo de codificação, a ênfase também recai na concepção de que é preciso aprender a ler para só então poder efetivamente ler.

Em relação à representação que a escola faz das famílias de seus alunos, algumas considerações merecem destaque. Sena (1990), em sua pesquisa sobre a representação que pais e mães das camadas populares têm da educação de seus filhos, constatou que, tanto em parte da literatura especializada quanto no discurso de muitos profissionais da escola de primeiro grau, *“mais do que elementos reveladores da realidade vivida pelas crianças das camadas populares, estão embutidas análises generalizantes e, conseqüentemente, mascaradoras de seu modo de vida”* (Sena, 1990: 393).

Assim, em contraposição a uma ausência da família denunciada pela escola, encontramos famílias que se esforçam para entender a lógica escolar e, a partir dela, orientar seus filhos. 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. Os depoimentos de algumas mães retratam essa constatação:

“Eu ajudo, mas quando o dever é mais difícil, chamo o pai”.

“É difícil. Os irmãos num têm paciência e eu já esqueci.”

“Eu ajudo no que dou conta. O pai, de vez em quando. Quem ajuda mesmo é a dona da casa onde eu trabalho.”

“Eu ajudava, agora eu não consigo mais. Às vezes eu consigo, às vezes não. Tem muita coisa que eu não sei mais. Eles mesmos fazem sozinhos.”

Excluídas da escola, essas mães tentam criar condições de continuidade para a trajetória escolar dos filhos, ajudando quando se sentem capazes, pedindo a ajuda de outras pessoas, limitando os espaços e horários de brincadeiras, colocando seus filhos em escolas infantis e até opinando sobre a prática pedagógica das escolas:

“O pré eu gostava, era mais ditado, mais puxado.”

Essas mães parecem saber que o sucesso escolar de seus filhos depende, e muito, de uma adequação a determinados parâmetros sociais que a escola privilegia e dos quais essas famílias se encontram distantes.

6. O aluno real e suas possibilidades de leitura frente à idealização de aluno construída pela escola

A representação que a escola tem a respeito dos alunos de meios menos favorecidos nem sempre corresponde a sua condição real de inserção cultural, uma vez que essa representação tem como parâmetro os alunos de um grupo social privilegiado. Por essa razão, em muitos momentos ainda encontramos resquícios de uma concepção que responsabiliza o aluno e sua família pelas dificuldades do aluno em relação à escola. Essa constatação é confirmada em várias trabalhos de pesquisa.

Castanheira (1991: 301), ao pesquisar a passagem da criança da família para a escola, reconhece que predomina, entre os profissionais da escola pesquisada, a teoria do déficit ou handicap cultural, *“que atribui o fracasso escolar de crianças das camadas populares à falta de estimulação e privações vividas por essas crianças em seu meio social de origem”*.

Evangelista (1994) pesquisa a construção de leitores no período inicial de alfabetização e encontra na escola pesquisada um discurso que evidencia a crença nos déficits culturais. A escola, ao desconsiderar o aluno real, responsabiliza a criança pela falta de hábitos de socialização, falta de hábitos de brincar e falta de hábitos de ler. Para Evangelista, esse discurso evidencia que, para a escola,

o habitus de classe daquelas crianças – maneiras de pensar, de sentir ou de agir, internalizadas pela convivência no seu grupo social – não era o desejável do ponto de vista da escola, como era indesejável seu ethos de classe – manifestação de preferência e gosto, também internalizados socialmente -, assim como era indesejável o seu habitus lingüístico. (Bourdieu, 1982, 1983a apud Evangelista, 1994: 211).

Na escola pesquisada, de uma forma geral, há uma tentativa de superação da teoria da deficiência cultural, uma vez que, logo no início, a direção nos apontou a diversidade cultural como característica da escola, não havendo nesse discurso nenhuma manifestação que privilegiasse ou menosprezasse alguns desses grupos socioculturais. O conflito cultural, sim, é evidenciado pela escola, como um problema que merece reflexão e muito trabalho.

Colocar em relevo o conflito cultural já apresenta um avanço em relação à concepção evidenciada nas escolas das pesquisas citadas anteriormente e é, provavelmente, por essa razão que as práticas de leitura da escola se diversificam, agregando novos projetos e buscando novas possibilidades de leitura e novas relações com os leitores, por meio de projetos internos (a biblioteca e o projeto “Hora do Conto”, a “Semana Literária”, os murais) e projetos externos (Projeto Leia Brasil).

Na sala de aula, no entanto, 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 da pesquisa 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?

No processo de sala de aula, o jornal aponta para uma possibilidade de ruptura com a leitura sempre colada ao processo de sistematização lingüística, a professora experimenta, vivencia as experiências com o jornal de uma forma excessivamente escolarizada, mas sinaliza para a possibilidade de *“entrar no jornal em si, estudar Belo Horizonte”* (fala da professora).

De qualquer forma, a escola parece desconhecer a existência de práticas de leitura significativas no ambiente familiar das crianças. O uso do jornal, da revista e do livro, utilizados com objetivos pessoais diferenciados e em consonância com as práticas socioculturais dos sujeitos leitores, não encontra espaço de interlocução na escola.

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

Ainda que se levem em conta as restrições à possibilidade de estabelecer generalizações a partir deste estudo de caso, pode-se afirmar que a questão das diferenças culturais em grupos sociais nas sociedades urbanizadas é muito mais complexa do que se mostra à primeira vista. Até mesmo grupos oriundos de um mesmo espaço urbano, como uma favela, apresentam diversidade em sua relação com a escrita, como nos mostra principalmente a pesquisa etnográfica de Miranda (1991). Logo a diversidade é muito maior e mais

complexa quando se trata de uma escola que atende crianças oriundas de moradias diferentes, de diferentes regiões de um bairro e até de bairros diferentes.

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 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). *A construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.
- BATISTA, Antônio Augusto G. *Sobre o Ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*, B.H., M.G.; Faculdade de Educação, UFMG, 1996 (Tese, Doutorado).
- BAKHTIN, Mikail (Volochinov). 5 ed. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil: livro, leitura, leitor. In: Zilberman, Regina (org.) 4^a ed. *A Produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- MIRANDA, Marildes Marinho. *Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares*. Belo Horizonte, UFMG, 1991. (Dissertação de Mestrado)
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Entrada na escola, saída da escrita*. BH, MG: Faculdade de Educação, UFMG, 1991. (Dissertação de Mestrado)
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *Condições de construção de leitores alfabetizando: um estudo na escola e na família em camadas populares*. BH, MG: Faculdade de Educação, UFMG, 1993. (Dissertação de Mestrado)
- MAGALHÃES, Lídia Cademartori. Em Defesa dos Quadrinhos. In: Zilberman, Regina (org.) 4^a ed. *A Produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- SENA, Maria das Graças de Castro. *A Educação das crianças: representações de pais e mães das camadas populares*. São Paulo, S.P.: Universidade de São Paulo, 1990 (Tese de Doutorado)