

## UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

Ana Cíntia Moreira Sales \*

Andréa Borges Leão \*\*

### A SOCIOLOGICAL STUDY ON READING PRACTICES AT SCHOOL

#### Resumo

O objetivo da investigação é entender as práticas de leitura através das estratégias de inserção da criança na cultura letrada em uma escola pública da cidade de Fortaleza, Ceará. A análise envolve a observação do desenvolvimento de atividades literárias dentro e fora da sala de aula propostas pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o Programa de Aprendizagem na Idade Certa +5 anos (PAIC +5) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). É relatado neste artigo a definição do objeto, os dados encontrados no campo de pesquisa e os resultados obtidos, os quais, dentre eles, estão os problemas referentes à socialização da criança em um bairro periférico, como seus habitus e dificuldades de aprendizado, analisados por meio do olhar sociológico.

Prática de leitura. Problemas de leitura. Sociologia e Educação.

#### Abstract

The objective of the research is to understand the reading practices through the strategies of insertion of the child in the literate culture in a public school in the city of Fortaleza, Ceará. The analysis involves observing the development of literacy activities within and outside the classroom proposed by the Literacy Program in the Right Age (PAIC), the Learning Program in the Right Age +5 years (PAIC +5) and the National Library in the School Program (PNBE). It is reported in this article the definition of the object, the data found in the research field and the results obtained, which among them are the problems related to the socialization of the child in a peripheral neighborhood, such as their habitus and learning difficulties, analyzed by the sociological gaze.

Reading practice. Reading problems. Sociology and Education.

\* Bacharel em Ciências Sociais e mestranda em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), participa do Grupo de Estudos em Cultura, Comunicação e Arte (GECCA), vinculado ao curso de Ciências Sociais da UFC. E-mail: anacintiamsales@gmail.com

\*\* Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Realizei estágio pós-doutoral em História Cultural no CRBC, da École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Professora do Departamento de Ciências Sociais e do PPGS da Universidade Federal do Ceará. Lídero o G.E.C. C. A (Grupo de Estudos em Cultura, Comunicação e Arte), com Enio Passiani (UFRGS).

## INTRODUÇÃO

Este artigo é referente ao trabalho monográfico realizado de abril a junho de 2015 e abril a junho de 2016, obtendo sua conclusão em fevereiro de 2017. Para a realização desta pesquisa a proposta delineou-se por meio da observação das salas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I<sup>1</sup> (E.F. I) da EMEIF Henriqueta Galeno<sup>2</sup>, localizada no bairro Vila Manoel Sátiro, em Fortaleza/CE. A escola atua na aprendizagem da leitura e formação literária através de diversas atividades desenvolvidas por programas nacionais e estaduais, como o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), Programa Aprendizagem na Idade Certa +5 anos (PAIC +5) e Programa Biblioteca na Escola (PNBE). A hipótese que impulsiona a pesquisa é a de que as atividades literárias não são bem aproveitadas, baseada em considerações feitas informalmente por alguns professores da rede pública de ensino em que afirmam o desinteresse das crianças pelo livro literário.

Aspectos sociais, familiares e escolares são colocados em questão no presente relato, como o fato da socialização da criança influenciar na construção do hábito da leitura, e assim, o desenvolvimento de uma cultura literária. Além da escola, o ambiente íntimo do lar é visto como essencial no processo de ensino e aprendizado das crianças, pois elas esperam a transmissão e, por conseguinte, a aprovação dos adultos nas suas práticas culturais.

A monografia conta com três momentos. O primeiro se refere a um recorte do quadro sócio-histórico do livro, do leitor e da escola no Brasil. O segundo aborda o campo de pesquisa, e o terceiro reúne uma discussão a respeito das práticas de leitura na infância. Neste artigo, serão destacados a pesquisa de campo, apresentando a metodologia e os dados encontrados; e o debate acerca dos resultados da investigação.

## METODOLOGIA E CAMPO DE PESQUISA

A instituição selecionada para a pesquisa, EMEIF Henriqueta Galeno, está localizada na Regional V (região com maiores índices populacionais, de analfabetismo e

---

<sup>1</sup> São as duas séries em que a aprendizagem da leitura e escrita deve ser firmada.

<sup>2</sup> Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Henriqueta Galeno.

## UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS

pobreza da capital do Ceará<sup>3</sup>), mais precisamente, no bairro Vila Manoel Sátiro, periferia de Fortaleza. A escola possui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (supletivo). Para a pesquisa, foram investigadas as duas turmas do 2º (crianças entre 07 e 08 anos) e 3º ano (crianças entre 09 e 10 anos), manhã e tarde, do Ensino Fundamental I. Na época da pesquisa, somavam 22 alunos no 2º ano pela manhã e 20 à tarde; no 3º ano, eram 28 crianças pela manhã e 30 à tarde.

A metodologia consistiu na realização de uma pesquisa bibliográfica, documental e de alguns dados estatísticos disponibilizados pelos governos federal, estadual e municipal, bem como o uso de entrevistas semi-estruturadas para maior compreensão dos dados sobre a escola. Foram entrevistadas: uma professora do 2º ano, duas do 3º ano do E.F. I (estas eram professoras temporárias, então em cada momento da pesquisa, de abril a junho de 2015 e abril a junho de 2016, foi preciso realizar uma entrevista com cada uma)<sup>4</sup> e o coordenador do E. F. I. O roteiro de entrevista contou com perguntas acerca da formação dos profissionais, sobre as atividades literárias que a escola realiza e como os alunos respondem à essas atividades (participação, interesse etc.). Por meio das observações em sala de aula e no recreio, foi possível também conversar com alguns alunos das duas turmas.

Na escola em que foi realizada esta pesquisa há duas professoras para cada ano escolar, uma Professora Regente A (PRA) e outra Professora Regente B (PRB)<sup>5</sup> como parte da jornada extraclasse. PRA<sup>6</sup> são as professoras responsáveis pela sala de aula, enquanto a PRB é a professora responsável quando as primeiras estão no período de formação ou planejamento<sup>7</sup>, que acontece uma vez por semana. As aulas são sistematizadas e cada professora é encarregada de determinadas disciplinas. A escola possui uma sala para a turma do Programa de Consolidação de Alfabetização (PCA),

---

<sup>3</sup> Segundo os índices do Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza realizado em 2011. Disponível em: <[http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_V.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_V.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 16.

<sup>4</sup> As professoras entrevistadas são PRA (Professora Regente A).

<sup>5</sup> As professoras entrevistadas para esta pesquisa serão chamadas de professora A, que leciona no 2º ano, e a professora B, do 3º ano.

<sup>6</sup> As duas professoras PRA, do 2º e 3º ano, são pedagogas formadas pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Ambas cursaram disciplinas sobre literatura infantil na universidade.

<sup>7</sup> A formação é um momento em que técnicos-formadores visitam as escolas para acompanhar o programa PAIC +5, e assim, ajudar os professores quanto a questão da leitura e alfabetização. O planejamento é o momento reservado para a preparação do plano de aula, de acordo com a jornada extraclasse.

destinada aos estudantes de 3º, 4º e 5º ano que não foram alfabetizados ou possuem dificuldades em relação ao aprendizado. Ao final do ano letivo é feito um teste para matricular o aluno na série de acordo com seu desempenho.

A biblioteca da escola, nomeada de Professora Célia Nepomuceno, é uma sala climatizada, disponibiliza mesas grandes e redondas com cadeiras para estudo coletivo, estantes que cobrem as quatro paredes e diversos livros, tanto literários quanto didáticos. Durante a primeira parte da pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2015, os bibliotecários das escolas municipais haviam sido retirados de seus postos - muitos eram professores que foram recapacitados para trabalhar nas bibliotecas e estavam esperando a aposentadoria ou não podiam estar em sala de aula por ordem médica, mas foram remanejados de volta para a sala ou como auxiliares nas coordenações<sup>8</sup>. Como não havia bibliotecários, a coordenação da escola teve a iniciativa de formar alguns monitores entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental II para que eles pudessem realizar o atendimento. Os monitores ficavam na biblioteca no contraturno de suas aulas e ajudavam a fazer o empréstimo de livros, além de criar alguns momentos para receber as turmas. O sistema de controle dos livros lidos pelos alunos é feito em uma ata onde são anotados o nome do estudante, a série, seu respectivo turno e o título da obra escolhida.

Dois órgãos do governo são responsáveis por compor o acervo da biblioteca e os materiais a serem trabalhados nas escolas públicas: o Ministério da Educação, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE); e o Governo do Estado do Ceará com o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Programa de Aprendizagem na Idade Certa +5 anos (PAIC +5). O PNBE é um programa dedicado às bibliotecas das escolas públicas para formar o acervo literário. Os livros do PNLD são os livros didáticos de uso diário. O plano de aula anual é feito a partir do conteúdo disponibilizado nesse material, e assim, são separados os conteúdos que irão ser trabalhados durante o ano letivo. O PAIC<sup>9</sup> foi desenvolvido em 2004 com o objetivo de explicar a problemática do analfabetismo escolar no estado do Ceará. O primeiro passo foi o desenvolvimento de pesquisas para entender a situação. Foi

---

<sup>8</sup> Em um segundo momento da pesquisa, realizado no primeiro semestre de 2016, recebi a informação que a prefeitura autorizou o retorno dos professores para a biblioteca caso quisessem.

<sup>9</sup> Dados disponíveis no site do PAIC <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

## UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS

concluído que:

Somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada; 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas - nenhum texto foi considerado ortográfico pelos avaliadores; a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador; a grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula que era bastante reduzido: aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos (Site do Programa Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia/>>. Acesso em: 11 ago. 2015).

Através de um pacto de cooperação entre 60 municípios para garantir o comprometimento de seus gestores com a educação, foi priorizada a alfabetização, o estímulo aos professores alfabetizadores, a revisão dos planos de cargos, carreira e remuneração; a definição de critérios para seleção de gestores escolares, a implantação de avaliações de aprendizagem para as crianças e observação do desempenho docente a partir de sistemas municipais de avaliação; a ampliação do acesso à educação infantil e a adoção de políticas locais para o incentivo à leitura e escrita.

Em 2007, o programa PAIC foi tornado uma política pública por meio da SEDUC. O Governo do Estado do Ceará assumiu a execução do programa com parceria da União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Foi proposta uma intervenção no sistema para uma melhor execução do projeto, criando cinco eixos: Eixo de Alfabetização, de Educação Infantil, de Literatura Infantil e Formação do Leitor e Eixo de Avaliação Externa. Em 2011, o Governo do Estado lançou uma extensão do PAIC, o PAIC +5, com o objetivo de priorizar até o 5º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas dos 184 municípios cearenses, o que antes era feito somente até o 2º ano do Ensino Fundamental I – assim, visa o desenvolvimento de novas propostas curriculares para o ensino de português e matemática através das ações em gestão, avaliação e formação de leitores, por conta do baixo desempenho dos alunos nas duas matérias nos anos seguintes à implantação do PAIC.

A partir do 3º ano do Ensino Fundamental I, os materiais do PAIC +5 são recebidos pelos professores em três cadernos: português/atividades, português/produção

textual e matemática. Para os alunos são enviadas as coleções literárias de prosa e poesia. A escola escolhe o material a ser trabalhado durante três anos e os órgãos fazem sua solicitação. De acordo com os profissionais da escola, O PAIC e o PAIC +5 são materiais complementares aos do PNLD e PNBE por possuir um conteúdo rico de gêneros textuais para a criança terminar o ano letivo com a leitura desenvolvida e conhecendo todos os gêneros e portadores textuais.

No eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor, o livro literário é tratado como um instrumento de cidadania e formação. Um dos principais objetivos deste eixo é a formação cultural e inclusão social da criança, otimizando o acesso à literatura infantil com a aquisição e distribuição de acervos literários, a fim de fazer o pequeno leitor se interessar pela leitura e escrita, estimulando a criação de ambientes que sejam favoráveis para a leitura individual e compartilhada entre professores e outros alunos na escola. Para as salas de aula, é incentivada a criação de acervos que visem a diversidade de gêneros e produções de autores cearenses.

Este mesmo eixo é responsável por desenvolver a Coleção PAIC Prosa e Poesia, escrita e ilustrada por cearenses selecionados através de um concurso realizado pela SEDUC. Foram publicadas 12 coleções compostas por 12 exemplares cada e distribuídas a todas as turmas da educação infantil até às do 5º ano da rede pública de ensino. Dessa maneira, foram criados os “Cantinhos de Leitura” nas salas de aula, dinamizados pelos professores por meio das várias linguagens artísticas com a intenção de facilitar o acesso da criança ao livro sem precisar de um direcionamento obrigatório. Através de um edital com um concurso literário, o programa abriu inscrições para escritores cearenses apresentarem textos sobre a cultura do Ceará, e são contratados também ilustradores, coordenador editorial e designer gráfico para a elaboração da arte das coleções dos livros.

Por meio destas coleções que ficam dentro da sala de aula, são feitas atividades literárias destacadas como incentivo ao desenvolvimento das práticas de leitura. O corpo profissional da escola elencou as seguintes atividades que realizam com os alunos do 2º e 3º ano do E.F. I:

- 1) Sacola Literária: realização de empréstimos de livros dentro da sala de aula em que

## UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS

as crianças escolhem uma obra disponível no Cantinho da Leitura para ler em casa.

É preenchida uma ficha com os dados dos alunos e obras escolhidas;

- 2) Ciranda de Livros: assim como a Sacola Literária, os livros infantis são levados para casa, no entanto, o retorno é feito junto com um desenho ou resumo da obra lida;
- 3) Mala Literária: livros e gibis são guardados dentro de uma mala e todos os dias é levada para visitar uma sala de aula para o “momento do deleite”;
- 4) Balde da Leitura: balde com revistas em quadrinhos que é levado para visitar as salas de aulas;
- 5) Recreio com Leitura: espaço comunitário onde há livros e quadrinhos disponíveis para as crianças lerem durante o intervalo das aulas;
- 6) Roda de Leitura: momento de estímulo à leitura coletiva e individual de textos literários disponíveis nos livros didáticos dentro da sala de aula (momento que ocorre na aula de Português e/ou Redação);
- 7) Projeto Arkos: plataforma online com um grande acervo literário que tem por objetivo promover a leitura e ajudar na interpretação dos textos pelos alunos. O público alvo são crianças do 2º ao 5º ano, sendo gratuito para escolas públicas. O projeto elabora um *quizz* para cada livro lido, com duas alternativas para o 2º e três para o 3º ano. Há um ranking com 1º, 2º e 3º lugares, por sala e escola; as crianças ganham pontos, medalhas e adesivos online. Quanto mais livros lidos e questões certas, mais pontos. O catálogo é composto por livros digitais (para ler no próprio site) e físicos (é possível participar com os livros da biblioteca da escola), complementando o trabalho da instituição escolar com 7.000 livros e questionários - 70% de uma biblioteca escolar<sup>10</sup>. Os alunos realizam esta atividade na sala de informática;
- 8) Dia “D” da Leitura: consiste em uma comemoração preparada para prestigiar os grandes nomes da literatura e obras consagradas. Acontece todos os meses, sendo abril o mês mais importante por conta das datas comemorativas ao livro infantil.

Ressalta-se que os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental I e II são de responsabilidade da Prefeitura de Fortaleza, e, de acordo com o site da Secretaria Municipal de Educação (SME):

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.arkos.com.br/main/arkos/home.php?>>. Acesso em: 19 jan. 17.

O Ensino Fundamental consiste nos nove anos de ensino básico subsequentes ao período da Educação Infantil. Dividido em dois ciclos, anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), o Ensino Fundamental atende a crianças e jovens com idade entre 06 e 14 anos. Aproximadamente 142.630 alunos, distribuídos em 5.384 turmas em 289 escolas, cursam de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino. O trabalho desenvolvido pela Prefeitura de Fortaleza em prol da melhoria na qualidade da educação ofertada tem como metas globais os seguintes índices: alfabetizar 100% das crianças até o 2º ano (07 anos) do Ensino Fundamental da rede pública municipal; elevar para 7.0 o IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal até 2025; elevar para 6.0 o IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal até 2025. (Site do SME. Disponível em: <<http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/ensino-fundamental>>. Acesso em: 25 nov. 16.).

Ao final de todos os anos, a Secretaria de Educação (SEDUC) realiza uma avaliação chamada Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)<sup>11</sup>, que verifica os níveis de leitura dos alunos matriculados na rede pública de ensino do estado, incluindo as instituições municipais<sup>12</sup>. O 2º ano realiza a prova do SPAECE-Alfa, responsável pela análise da competência e habilidade na língua portuguesa em nível de alfabetização. O 3º ano realiza a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>13</sup>, desenvolvida pelo Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A ANA consiste em uma prova de leitura e escrita para análise de desempenho e condições de escolaridade do estudante durante a fase final do Ciclo de Alfabetização, com questões voltadas para o português e matemática. No ano de 2015, a taxa de aprovação do 2º e 3º ano foi de 99,50% e 88%, respectivamente, e maior do que o ano anterior, que havia sido 98,99% e 80,60% (média geral de todas as escolas municipais de Fortaleza nas séries citadas).

Ainda que a escola esteja mostrando bons resultados em relação ao letramento, de acordo com a professora do 2º ano, há crianças que não têm o apoio da família, muitas vezes por não terem condições de acompanhar as tarefas e atividades escolares - alguns pais são analfabetos, outros trabalham no turno em que a criança está em casa

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.spaece.caeduff.net/o-programa/>>. Acesso em: 27 dez. 16.

<sup>12</sup> A Prefeitura é responsável pela educação infantil e fundamental, enquanto o Governo do Estado é responsável pelo ensino médio.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/sobre-a-ana>>. Acesso em 27 dez. 16.



## UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS

etc. Em uma ação de laudos<sup>14</sup> em conjunto com a prefeitura, a professora A afirmou que foram descobertas várias patologias em sua sala de aula, mais acentuadas no turno da tarde – na turma da manhã só foi diagnosticada uma criança com um problema cognitivo. A docente entrevistada contou que há famílias que procuram o laudo em caso de doença psicológica para utilizar a aposentadoria do aluno, e não procuram tratamento para não perder o auxílio com a melhora da criança. No turno da tarde da mesma professora, de 06 mães, apenas uma procurou auxílio psicológico após saber do laudo, no entanto, dificilmente há atendimento.<sup>15</sup>

Foram encontrados na EMEIF Henriqueta Galeno, casos de alunos com depressão infantil, hiperatividade, déficit de atenção, abusos sexuais, violência doméstica, e famílias envolvidas com tráfico de drogas, além de furtos, roubos e assaltos – existem casos de pais que foram mortos na frente dos filhos ou estão presos. Há crianças que vão para a escola sem almoçar por não haver comida em casa – e a merenda escolar é um dos motivos apontados pelas professoras para alguns deles irem para o colégio<sup>16</sup>.

No distrito V são 56 escolas, e entre elas, apenas duas estavam no “verde escuro” (rendimento desejável, em que a criança é alfabetizada no 2º ano, sabe ler e interpretar). Em 2014, apenas oito escolas estavam com o nível desejado de alfabetização no 2º ano. Em 2015, o número aumentou para 26 escolas, incluindo a EMEIF Henriqueta Galeno. Segundo as professoras entrevistadas, as escolas estão desestruturadas em relação ao acompanhamento psicológico, pois poucas instituições têm salas de alunos especiais (A.E.). A demanda é muito grande para uma oferta pequena - apenas duas escolas na Regional V possuem essa sala. A professora A observa que o docente fica sobrecarregado por ter que lidar com muitas responsabilidades em relação ao ensino e ao trato com as crianças. A docente afirma em

---

<sup>14</sup> O laudo foi feito no posto de saúde do bairro (Vila Manoel Sátiro) por um clínico geral. Segundo minha informante-chave, um dos motivos pelo qual a prefeitura realiza essas ações, é para que sejam justificados os possíveis baixos resultados nas avaliações da ANA e do SPAECE-Alfa.

<sup>15</sup> A escola não conseguiu encaminhar os alunos para acompanhamento psicológico na Regional V porque não há vagas.

<sup>16</sup> Segundo a professora A, a maioria de seus alunos estuda em um período e no outro estão na Legião da Boa Vontade (LBV), instituição beneficente que presta assistência social às famílias de baixa renda. As crianças recebem fardamento, alimentação e passam a tarde realizando diversas atividades. Há um centro comunitário da instituição no mesmo bairro da escola. Disponível em: <<http://www.lbv.org/>>. Acesso em: 19 jan. 17.

um momento da entrevista:

Quando eles pensarem que essas crianças precisam de ajuda e nas escolas tem que ter esse acompanhamento, tanto pra criança quanto até mesmo pra própria família, né, [...] aí eu acho que a educação vai dar uns passos pra frente. Porque enquanto ficar só o professor... Tentando, nessa luta, é isso aqui que a gente consegue. 40%, 30%, no máximo 50%. A gente não alcança o objetivo mesmo pra ser de acordo com as condições que a escola oferece (Professora A, em 08 jun. 16, em Fortaleza, Ceará).

Em sua observação, a falta de assistência familiar é um fator bastante prejudicial para a escola e, principalmente, para os alunos. A professora, no entanto, compreende que é difícil para a família procurar ajuda de um psicólogo particular, por exemplo. Além disso, precisam de transporte, de uma manhã ou uma tarde fora do trabalho para conseguir levar o filho a uma clínica. Algo pontuado pela professora B é a pouca procura dos pais aos professores ou à escola para saber como lidar com seus filhos, como ensinar uma tarefa ou estimular a leitura das crianças.

É necessário que seja levado em conta o fato de que o meio familiar age sobre o êxito escolar quase que exclusivamente por meio do aspecto cultural. Cada família é capaz de transmitir a seus filhos, direta ou indiretamente, certo capital cultural<sup>17</sup> e certo *ethos* (conjunto de valores implícitos e profundamente interiorizados) que contribuem para estabelecer condutas frente à instituição escolar. A herança cultural é responsável pela distinção inicial das crianças perante a experiência escolar, e por consequência, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2015, p. 46). A influência do capital cultural é apreendida pela relação entre o nível cultural global da família e o êxito ou fracasso escolar da criança. Contudo, o nível de instrução dos integrantes da família restrita ou extensa são unicamente indicadores sociais que possibilitam situar o nível cultural de cada família.

[...] Compreende-se por que a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do

---

<sup>17</sup> O conceito de capital cultural foi formulado por Bourdieu (2015) “para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o ‘sucesso escolar’ [...] com a distribuição desse capital específico entre as classes ou frações de classe” (NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 10).

## UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS

êxito social com os do prestígio cultural (BOURDIEU, 2015, p. 53).

Diferente das crianças de origem popular, que são duplamente prejudicadas em relação à facilidade de assimilação da cultura e inclinação para adquiri-la, as crianças das classes médias recebem influência da família no que se refere aos encorajamentos, bem como ao *ethos* de ascensão social e aspiração ao êxito escolar. A conduta dos integrantes das diferentes classes sociais, e particularmente, a conduta relativa à escola, da cultura escolar e do que os estudos podem oferecer futuramente, são em grande medida, “a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social” (BOURDIEU, 2015, p. 51). A maioria dos pais não realiza a função de reprodutores da leitura para os filhos, pois não são leitores. A leitura literária é adquirida na escola quando os alunos são letrados e se interessam. Uma das frases mais fortes dita pela professora A, é que muitos alunos “são crianças órfãs de pais vivos”.

Algumas das respostas à pergunta “o que você quer ser quando crescer?”, feita pela professora B às turmas do 3º ano, foram: “pedreiro”, “mestre de obras”, “vendedor de água”. É preciso ressaltar que a função da classe social intensifica entre os desfavorecidos a influência da família e do contexto social em que a criança está inserida, e a tendência, segundo Bourdieu (2015), é que ambições sejam desencorajadas, para que os indivíduos tenham esperanças “razoáveis” ou “realistas” – isto é, renunciam à esperança. Assim, fica claro que “as mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda sua atitude com relação à escola” (BOURDIEU, 2015, p. 52).

Para as docentes, os alunos que são bem acompanhados pela família são os mesmos que dão resultados mais rápidos e satisfatórios, porém os que não possuem acompanhamento em casa, e assim, não possuem interesse, são mais difíceis em estimular a ler os livros. Mesmo que a criança e seus pais não saibam ler, ela ainda participa das atividades de leitura que são feitas no lar, como a Sacola Literária e a Ciranda de Livros. A esperança é de que elas consigam “juntar” as palavras aos poucos, ou procurem interpretar as imagens. Quando a família não consegue ou não ajuda a criança, ela se sente desmotivada em levar o livro para casa.

Em uma conversa com dois alunos do 2º ano, uma das crianças fazia as

atividades escolares e de leitura sozinha, relatando que, ao sentir dificuldades, o pai a ajudava quando não estava no trabalho, e se ele não podia, era a irmã mais velha que ensinava as tarefas da escola. A mãe trabalhava o dia todo e não tinha como prestar um auxílio, mas ainda assim, é perceptível como a família é necessária no processo de alfabetização e desenvolvimento escolar enquanto mediador da cultura letrada. A outra criança do 2º ano morava apenas com o pai, que é analfabeto. Segundo o aluno, seu pai disse que quando o filho aprendesse a ler, seria ele quem o ensinaria. Porém, essa criança tem muitas dificuldades ao realizar as atividades de leitura, pois mesmo com a tentativa de incentivo do pai e estando em um reforço pago<sup>18</sup> (além do que existe na escola)<sup>19</sup> não se sente motivado para ler, já que de acordo com ele, não há ninguém que realmente o ajude.

Compreender um texto exige muito esforço, e um leitor privado de auxílio ou de estímulos exteriores logo desiste (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 114). Já a criança que lê e consegue decodificar um texto, apropria-se dele ao seu modo, produzindo efeitos e afetos. A prática leitora de muitas crianças no ensino público, sobretudo em escolas situadas na periferia, caminha através de obstáculos. O *habitus*<sup>20</sup> leitor - isto é, a incorporação das estruturas constitutivas de um campo, e neste caso, o da leitura – sofre complicações em sua formação, a mediação social da cultura ocorre em grande parte institucionalmente, e os efeitos produzidos pela inserção da literatura infantil no cotidiano dos alunos quase não acontecem.

## 1. PRÁTICAS DE LEITURA E CULTURA LETRADA

“Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis” (CHARTIER, 1999, p. 8). As obras existem apenas no momento em que se tornam realidades materiais, nas páginas de um livro ou transmitidas por um orador. Os livros não possuem um sentido único, pois

---

<sup>18</sup> Muitos desses reforços de bairro atendem várias crianças e adolescentes ao mesmo tempo, não oferecendo a atenção necessária que uma criança precisa.

<sup>19</sup> É oferecido na escola um reforço no contraturno para as crianças com dificuldade no letramento.

<sup>20</sup> BOURDIEU (2015).

## UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS

investidos de significações plurais e móveis, eles se constituem em sua recepção, no encontro com o leitor. Os diversos sentidos atribuídos a uma obra dependem das competências ou das expectativas do público que se apropriam delas. Entre os contrastes nas competências de leitura, se encontra a separação entre alfabetizados e analfabetos, que não finda as distinções em relação ao escrito. Os indivíduos que são capazes de ler o fazem de diversas maneiras. É importante também ressaltar que há uma grande diferença entre os “letrados talentosos e os leitores menos hábeis”, que oralizam o texto para conseguir compreender ou apenas se sentem confortáveis com poucas formas textuais (CHARTIER, 1999, p. 13).

Em vista disso, a aproximação entre a escola e o gênero literário criado para as crianças não aconteceu por acaso. É necessário lembrar que os primeiros livros infantis foram escritos evidenciando a pedagogia e a educação para inculcá-las a modelos e normas. A escola assume então um duplo papel: o de iniciar a criança na vida adulta, e simultaneamente, proteger contra as possíveis agressões do mundo exterior (ZILBERMAN, 1994).

Ao lado desses acontecimentos, é possível pensar no processo civilizador de Norbert Elias (1993), constituído pela mudança na conduta e nos sentimentos humanos. O indivíduo, dentro de uma teia de ações regulada pela sociedade, foi forçado a orientar sua conduta de forma diferenciada, estável e uniforme, conforme as regras sociais estabelecidas. O controle sobre a conduta humana passou a ser cada vez mais forte e inculcado no indivíduo desde os primeiros anos, como uma espécie de automatismo o qual ele não conseguia resistir. A teia de ações, mais complexa e extensa, firmou um cego aparelho automático de autocontrole, que previne transgressões no comportamento dos indivíduos por meio de uma “muralha de medos profundamente arraigados”, operada pelos hábitos sociais (ELIAS, 1993, p. 196).

Mas se fosse consciente ou inconscientemente, a direção dessa transformação da conduta, sob a forma de uma regulação crescentemente diferenciada de impulsos, era determinada pela direção do processo de diferenciação social, pela progressiva divisão de funções e pelo crescimento de cadeias de interdependência nas quais, direta ou indiretamente, cada impulso, cada ação do indivíduo tornavam-se integrados (ELIAS, 1993, p. 196).

A civilidade deve dominar as emoções e afetos, ocultar “os movimentos da alma e

do coração”, pois a racionalidade que a governa proporcionaliza as condutas em que se inscreve e ajusta os comportamentos ao efeito que deve produzir (LEÃO, 2012, p. 23). Na produção literária feita para as crianças, localizada em uma trajetória descrita pelo conceito de civilidade e nas transformações que tal categoria sofre na passagem de uma tradição a outra, o ato de ler torna-se um exercício constante de autocontrole e aprendizado social (LEÃO, 2007, p. 64). O que torna o universo da infância um lugar fundamental para as assimilações da prática leitora. As experiências sociais, como a leitura, inscrevem-se em modelos e normas coletivas que se afirmam por meio de pactos sociais e se encaminham em formas particulares a cada texto e a cada comunidade de interpretação – que formam o universo dos leitores, cuja relação com o texto advém da união de competências, usos e códigos de interesse. O leitor pratica uma atividade que não é privada aos automatismos da consciência, os quais os produtores impõem modelos culturais.

“A leitura é, ao mesmo tempo, apropriação, identificação e criação” (LEÃO, 2007, p. 63). Essa concepção pode ser afirmada por uma história do ler, em que os significados dos textos, quaisquer que sejam eles, são formados pelas leituras que são feitas deles. A leitura, como uma prática “criadora, inventiva, produtora”, dá aos textos significados plurais e móveis, situados no encontro de formas de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou adquiridas, privadas ou públicas (CHARTIER, 1996). Ainda pode-se afirmar que “a instituição escolar, reprodutora metódica da competência legítima, aliada ao *habitus* e à tradição familiar, é grande responsável pela formação da leitura” (LEÃO, 2007, p. 68).

A leitura e a literatura infantil são levadas pela escola a realizar uma função formadora, uma tarefa que se volta para a cultura como o modo de conhecer o mundo e a si mesmo – uma espécie de acesso à individualização da criança por meio da fantasia criada pelo escritor (ZILBERMAN, 1994, p. 25). A característica mágica das histórias é um fator importante para a compreensão do mundo pelo pequeno leitor em formação, uma vez que os livros são levados a transformar o real, oferecendo modelos perfeitos de comportamento e falsificando ou obscurecendo certas características da sociedade (ZILBERMAN, 1987).

## UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS

A entrada dos códigos sociais, a exemplo das prescrições de bom comportamento, no texto de ficção para crianças requer operações de suavização e relativização, levando os escritores a tornarem mais leve o peso das pressões normativas. Em geral, a explicação das regras necessita da palavra de um narrador adulto, mas as peripécias dos personagens crianças permitem a livre expressão de usos controlados das normas sociais (LEÃO, 2012, p. 22).

O adulto é responsável, então, pelo controle de um circuito que se expande da criação das histórias à edição, distribuição, circulação e consumo, o que é regulado pelos pais e professores. É pela leitura, uma ação muitas vezes solitária, que a subjetividade da criança é virtualmente invadida, e muitas vezes alcançam uma intimidade que nem sempre é conquistada pelos adultos, convertendo-se em um hábito (ZILBERMAN, 1987).

No entanto, é preciso apontar que a leitura é uma prática que exige esforço, e o que chamam por “prazer da leitura” é na verdade, uma construção que necessita treino, capacitação e acumulação (AZEVEDO, 2004). Para formar um leitor é fundamental que entre o sujeito que lê e o texto lido seja constituída uma conexão apoiada no prazer, identificação, interesse e liberdade de interpretação. Esta união justifica e legitima o esforço do sujeito em se tornar um leitor. “Ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 14). Como atividade escolar, a prática leitora (seja silenciosa ou oralizada) é meio e fim em sala de aula, e tem por objetivo compreender melhor o texto, e assim, evidenciar alguns de seus aspectos (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996).

A leitura possui diferenciações que são até hoje mascaradas por um emprego da noção precisamente simplificadora da alfabetização, que opõem os leitores alfabetizados aos analfabetos iletrados. Uma primeira distinção estaria na “modalidade física do próprio ato léxico” que diferencia a leitura silenciosa (o percurso dos olhos sobre a página) e a oralização (em voz alta ou baixa) (CHARTIER, 1996, p. 82). A diferença entre as leituras também pode ser assimilada como um indicador das distâncias sócio-culturais de uma sociedade, pois a oralização é necessária aos que não conseguem dividir de maneira correta as frases e palavras e/ou não reconhecem a pontuação sintática. Porém, as maneiras de ler não se restringem a dois grandes modelos propostos, o que necessita a verificação dos modos de leitura adequados aos diversos grupos de leitores, assim como

as características e representações de suas práticas.

Entretanto, se ler é compreender, tudo que for obstáculo permanente para a compreensão contribui para produzir as múltiplas facetas do fracasso em leitura, quer seja grave (não poder ler sozinho as instruções do trabalho escolar) ou escolarmente inofensivo (não chegar ao fim de revista de histórias em quadrinhos) (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 113).

A compreensão é anterior à leitura, na conquista de consciência dos usos da escrita e a instituição de fortes relações entre o indivíduo e o livro. Para que seja possível compreender um texto, é preciso possuir conhecimentos que, de forma simultânea, se relacionam com o conteúdo e o modo de comunicação do indivíduo. No caso, a criança compreende as situações mostradas nos livros quando há uma familiarização com suas experiências sociais e conhecimentos anteriores. Estes são constituídos dentro da experiência de um universo no qual ela age e se relaciona com adultos e outras crianças – por isso é necessário familiarizar as crianças ao mundo das palavras, ou cultura letrada. Mas decifrar e reconhecer palavras, direta ou indiretamente, não fornece a chave para a decodificação de todos os textos escritos, mesmo quando é uma habilidade necessária.

Não dominar o código alfabético impossibilita o indivíduo de ler, o incapacitando de encontrar a mensagem e identificá-la. “As dificuldades de compreensão existem [...], qualquer que seja o grau de competência a que chega um receptor” (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 114). Porém, “se toda vida íntima traz as marcas do convívio, a mediação adulta da leitura infantil propicia o equilíbrio entre as inclinações pessoais e as exigências das tarefas sociais” (LEÃO, 2007, p. 77), o que leva a pensar que está ao alcance do adulto o cumprimento e expansão da alfabetização, para que ele possa mediar o deciframento dos códigos que permitem a leitura e compreensão do texto, por meio de estímulos que auxiliem a criança na decodificação e percepção do mundo ficcional dos livros infantis.

A mediação de um adulto, seja institucional (escola, família, biblioteca) ou pessoal (pai, mãe, professor), guia a criança à obra literária, estabelecendo uma ponte entre leitor e texto. Os mediadores sociais possuem a capacidade de formar leitores, incentivar as práticas culturais e a apropriação dos textos pelos indivíduos. “Podem ser considerados,



## UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS

de alguma forma, responsáveis pelos diferentes modos de ler e os significados sociais dos textos inscritos na constituição dos sujeitos leitores, desde tempos remotos na história do livro e da leitura” (MUNIZ; OLIVEIRA, 2004, p. 47).

As crianças que participaram da investigação vivem em espaços desfavoráveis ao acúmulo de determinados capitais culturais que os possibilitem verificarem na leitura um universo convidativo. Algumas dificuldades, como o envolvimento de suas famílias com o tráfico de drogas, fazem com que o ambiente onde vivem se torne dificultoso para a prática da leitura, uma vez que a mediação da família é limitada, segundo o relato das professoras. Suas infâncias são marcadas por fatos que irão - dependendo de como vão lidar com esses fatos - traçar o destino social de cada uma. Em seus manuseios do livro infantil, nota-se entre os alunos com pouca fluência leitora, a preocupação e o nervosismo em conseguir decifrar as letras do alfabeto, e algumas vezes sem de fato entender o sentido do texto. As atividades de leitura, os livros e o mundo da escrita remete, à maioria dos alunos, apenas obrigações escolares que necessitam esforço de compreensão, paciência e, principalmente, de concentração – é necessário considerar que muitas dessas crianças leem em boa parte os livros literários na escola, os fazendo identificar a leitura das obras como atividade escolar.

Por mais que a literatura infantil esteja coberta por experiências lúdicas e fantásticas, suas configurações não se concretizam individualmente, pois há alunos que não conseguem dizer o que entenderam do texto lido, isto é, compreender o sentido do que está escrito ao ponto de conseguir expor aquilo que leu; mas apenas decodificar cada letra ali impressa, junto às imagens que talvez ainda seja o meio mais próximo de percepção da “essência” do livro lido. A assimilação do sentido pela criança é facilitada quando as professoras leem o texto em voz alta para a turma, o que para Chartier (1996), é também uma forma da criança ler o livro, o ouvindo e interpretando junto com seus colegas. Isto é, uma comunidade de leitores ainda em formação é apresentada ao aluno, que por não possuir as capacidades inerentes ao processo de interpretação do texto, se junta às outras crianças para compreender e assimilar a leitura por mediação de um adulto – formando práticas de leituras coletivas.

Por outro lado, a família desses alunos, em grande parte, não transmite as capacidades e disposições que definem o *habitus* leitor, e conseqüentemente, a

incorporação de tais disposições se torna mais difícil. Verifica-se que a criança estabelece seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação por meio das maneiras que se apropriam das relações de interdependência com sua família. Isso não significa que ela reproduz de forma direta as atitudes de sua família, mas age conforme a configuração das relações de interdependência as quais está inserida. Os adultos “desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela” (LAHIRE, 1997, p. 17). Os traços da personalidade da criança são produtos de uma socialização, da forma cujas relações sociais atualizam e mobilizam esses traços.

Bourdieu (2015) admite que, de maneira geral, a criança e sua família tomam como guia as forças que as determinam. A estrutura das oportunidades de ascensão pela escola delimita as condutas em relação à escola e à ascensão pela escola. São condutas que colaboram, por uma parte determinante, para demarcar as oportunidades de se chegar até a escola, de incorporar seus valores e de nela ter sucesso, realizando uma ascensão social através de esperanças subjetivas – oportunidades objetivas que são apreendidas e interiorizadas (BOURDIEU, 2015, p. 54). As crianças das classes populares e médias precisam comprovar um êxito excepcional para chegar às outras etapas do ensino, como a universidade.

Em consequência, o arranjo de aspectos da carreira escolar são evidências da influência direta do meio familiar que eles traduzem na lógica propriamente escolar (BOURDIEU, 2015, p. 58). Tais evidências, ou indicadores, são os níveis de instrução, de origem social, ou mais precisamente, a estrutura da relação que os une. É através delas que são apreendidos os modos de produção de um *habitus*, cujos princípios de distinções se identificam não só pelas competências adquiridas, mas também nas maneiras de incorporá-las. Uma vez que a maneira é uma exteriorização simbólica a qual o sentido e o valor dependem dos que percebem e os que produzem, “a maneira de usar bens simbólicos [...] constitui um dos marcadores privilegiados da ‘classe’, ao mesmo tempo que o instrumento por excelência das estratégias de distinção” (BOURDIEU, 2011, p. 64).

Mediante tais evidências, indicam-se distintas relações com o mundo hierarquizado e que hierarquiza bens culturais, os quais estão intrínsecos a um arranjo de diferenças associadas entre si e que encontram sua origem nos modos de aquisição –

## UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS

seja familiar, escolar, ou apenas escolar – do capital cultural (BOURDIEU, 2011, pág. 74). A família e a escola, juntas, funcionam como espaços em que são construídas as competências necessárias em determinadas situações, assim como espaços em que é formado o valor dessas competências para as crianças. No caso da leitura, a escola e a literatura infantil possuem o papel de levar as crianças a novas abordagens, novos olhares, ao despertar e à construção de novos sentidos e novos sentimentos. Uma vez que “para a sociedade, a educação é apenas o modo pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência” (DURKHEIM, 2014, p. 53), e uma de suas funções é um determinado número de estados físicos e mentais os quais a sociedade e certos grupos sociais (como a família e amigos) exigem dos indivíduos; a educação atua como uma socialização metódica, exercida pelos adultos sobre as crianças.

A literatura infantil opera da mesma forma, também necessitando de mediadores sociais para chegar até seu destinatário, cuja maturidade ainda não foi alcançada, e a partir de uma imposição suave, através de fadas, bonecas falantes e aventuras no sítio, as crianças absorvem as regras e normas formadoras de regularidades e práticas culturais. As relações entre os indivíduos são diferentes em sociedades diferencialmente estruturadas. O conjunto de propriedades, capitais ou recursos não determinam o indivíduo, no entanto, se encontram como realidades encarnadas que, por meio das formas de relacionamento com a criança, irão permitir a constituição de seu relacionamento com o mundo e com os outros indivíduos (LAHIRE, 1997, p. 18).

Há casos de solidão dos alunos no universo escolar, pois pouco do que interiorizam através da estrutura familiar os possibilita conseguir enfrentar o jogo escolar e seguir suas regras. Os alunos não possuem - ou têm muito pouco - as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que possam corresponder às exigências da instituição escolar, e assim, se encontram sozinhos diante de tais demandas (LAHIRE, 1997, p. 19). Um exemplo dessa solidão é o caso de uma das crianças que chegou até mim interessada em meu diário de campo, que ao saber que eu estava ali para conhecer os alunos leitores e não leitores procurou mostrar que podia ler. O aluno pegou um dos livros que estava no Cantinho da Leitura e começou a ler com certa dificuldade. Ao ser perguntado se tinha alguma ajuda fora da escola, a criança respondeu que sua mãe

estava na maior parte do tempo cuidando da casa, e seu pai havia falecido. A professora B me informou que o pai foi preso por ligação ao tráfico de drogas, e o aluno sabia de sua história. Na escola, apesar de ser bastante agitado, o aluno estava aprendendo a decodificar os impressos e se sentia feliz por esse motivo. Isto é, o *ethos* que a escola exige nem sempre é um *ethos* parecido com o que a família desenvolve. A competência específica (por exemplo, a cultural) de uma criança depende das oportunidades que os diversos mercados, como o familiar ou o escolar, oferecem em conjunto para seu acúmulo, incorporação e valorização (BOURDIEU, 2011, p. 83).

É importante ressaltar que a “omissão” paterna não é sempre uma escolha voluntária. A “invisibilidade” dos pais na escola é interpretada como indiferença pelos professores, porém, Lahire (1997) aponta para outra forma de olhar a situação. A família não está integrada às legítimas normas escolares, que esperam por certas condutas – como procurar a instituição, falar com os professores etc. E, por consequência, entende-se que os pais estão omissos em relação ao filho, mas na verdade, há famílias que não se enxergam na lógica propriamente escolar. Um exemplo disso é o caso de uma aluna em que a mãe, apesar de não comparecer com frequência na escola e nem conseguir ensinar a filha por ser analfabeta, acredita que a instituição escolar é o lugar que pode dar à filha algum futuro – o acúmulo de certo capital adquirido que possa levá-la à disposições e títulos que auxiliem em seu destino social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se compreender as práticas de leitura literária na formação do leitor na instituição escolar. O objeto desta averiguação levou a uma reflexão sobre questões como a importância do livro e literatura infantil enquanto mediadores (por meio do adulto) entre a criança e o mundo social. Ademais, levou a pensar questões mais profundas na socialização do pequeno leitor na relação entre família e escola. Os capitais simbólicos, o espaço social e o *habitus* bourdieusianos serviram, metodologicamente, de forma decisiva na análise das práticas de leitura e dos conteúdos que circundam estas práticas.

Compreendem-se as desigualdades na transmissão de disposições, capacidades

## UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS

e práticas entre as crianças, investigadas nesta pesquisa por meio de suas famílias e principalmente através das informações do corpo docente da EMEIF Henriqueta Galeno. É possível perceber a dificuldade para alguns alunos adquirir as capacidades exigidas pela escola, uma vez que elas não possuem os *habitus* inerentes à instituição escolar para conseguir decodificar os códigos necessários para se tornar uma criança “promissora”, e para obter tais capacidades, precisam de muito esforço. Este esforço está relacionado com a familiaridade com a leitura e com a condução de práticas importantes no meio escolar. Com a finalidade de aproximar o aluno à leitura, são realizadas atividades literárias que buscam promover o gosto pela literatura e a leitura entre os alunos.

O que marca as condições primeiras que um *habitus* “espera” e “exige” é determinado pelo sistema de indícios trazidos pelo sentido da trajetória social da família (BOURDIEU, 2015, p. 93). Pensando nisso, é possível entender que as disposições constituintes do *habitus* leitor das crianças - suas práticas, disposições e maneiras de ler - são inculcadas pelas condições objetivas de suas trajetórias e por uma ação pedagógica, que se inclina a esboçar expectativas e práticas compatíveis com essas circunstâncias. A formação da personalidade individual da criança, “a historicidade de cada indivíduo, que é a travessia do crescimento até a idade adulta, torna-se a chave para a compreensão do que é a sociedade” (LEÃO, 2007, p. 76). E, ainda, “são as práticas de leitura e a circulação dos objetos da cultura que permitem ao sociólogo enfrentar o problema das desigualdades sociais no acesso aos bens simbólicos” (LEÃO, 2012, p. 203).

Por fim, reitera-se que as configurações do livro infantil se completam quando as crianças conseguem compreender o texto escrito, não somente decodificar as letras, mas entender seus significados plurais. Na escola onde ocorreram as investigações para esta pesquisa, isso acontece quando as crianças formam uma comunidade de leitores mediada por suas professoras, que ao lerem com as crianças, facilitam o acesso ao texto e ajudam a formar práticas de leituras coletivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANA. **Sobre a ANA**. Disponível em: <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/sobre-a-ana>>. Acesso em 27 dez. 16.

ANA. **Resultados**. Disponível em: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>. Acesso em: 27 dez. 16.

ARKOS. **Saiba mais**. Disponível em: <<http://www.arkos.com.br/main/arkos/home.php?>>. Acesso em: 19 jan. 17.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. *In*: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1989.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro – do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Do livro à leitura. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. *In*: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1989.

LEGIÃO DA BOA VONTADE. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.lbv.org/>>. Acesso em: 19 jan. 17.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LEÃO, Andréa Borges. **Brasil em Imaginação: livros, impressos e leituras infantis (1890-1915)**. Fortaleza: INESP, UFC, 2012.

## UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS

\_\_\_\_\_. **Norbert Elias e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAPA DA CRIMINALIDADE E DA VIOLÊNCIA EM FORTALEZA. **Perfil da SER V**. Disponível em: <[http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_V.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_V.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 16.

PAIC. **História**. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia/>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

PREFEITURA DE FORTALEZA. **Canal Educação**. Disponível em: <<http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/ensino-fundamental>>. Acesso em: 25 nov. 16.

SPAECE. **O programa**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufff.net/o-programa/>>. Acesso em: 27 dez. 16.

SPAECE. **Resultados**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufff.net/resultados-por-escola-2013/>>. Acesso em: 27 dez. 16.

Recebido em 12/06/2018  
Aprovado em 08/10/2018