

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

MARTA ROCHELLY RIBEIRO GONDINHO

**TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS:
O *HABITUS* LEITOR DE PROFESSORAS EM TERESINA-PI**

FORTALEZA (CE)

2010

MARTA ROCHELLY RIBEIRO GONDINHO

**TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS:
O *HABITUS* LEITOR DE PROFESSORAS EM TERESINA-PI**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Andréa Borges Leão

**FORTALEZA (CE)
2010**

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

G635t

Gondinho, Marta Rochelly Ribeiro.

Trajetórias biográficas [manuscrito] : o habitus leitor de professoras em Teresina-PI / por Marta Rochelly Ribeiro Gondinho. – 2010.

143f. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 23/08/2010.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Andréa Borges Leão.

Inclui bibliografia.

1-PROFESSORAS – LIVROS E LEITURA – TERESINA(PI).2-PROFESSORAS – FORMAÇÃO – TERESINA(PI).3-PROFESSORAS – TERESINA(PI) – ATITUDES.I-Leão, Andréa Borges, orientador.II.Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.III-Título.

CDD(22^a ed.) 372.07108122

58/10

MARTA ROCHELLY RIBEIRO GONDINHO

**TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS:
O *HABITUS* LEITOR DE PROFESSORAS EM TERESINA-PI**

Área de Concentração: Educação, Currículo e Ensino
Trabalho apresentado em: 23/08/2010

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Andréa Borges Leão
Presidente da Banca

Professor Dr. Luiz Botelho de Albuquerque
Examinador (UFC)

Professora Dra. Shara Jane Costa Adad
Examinadora (UFPI)

DEDICATÓRIA

*A dinâmica da vida, dádiva por
excelência. Aos meus pais fiéis
companheiros.*

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro plano.

À minha família, Francisco de Assis, Rita de Cássia, Márcia Camila e Marília Danielly , pelo conforto de ser família.

Às minhas tias, primos e primas, especialmente à tia Luiza, uma fonte de inspiração.

À Roselis, Elinalva e Francigelda cujo *habitus científico* agregou exemplos fortes em minha herança familiar.

À professora Andréa Borges Leão, minha orientadora, cuja inspiração partia das imensuráveis qualidades de pesquisadora.

Ao professor Luis Botelho, pelo encantamento com o conhecimento.

Ao professor Paulo Barguil, pelos sorrisos múltiplos e pela companhia das quartas-feiras em nossos encontros da linha.

Ao professor Raimundo Elmo, pela sintonia e pelas produtivas conversas em mesas múltiplas.

Ao professor Gerardo Vasconcelos, indivíduo ímpar que faz desse programa um diferencial de acolhimento e aos demais professores e professoras da Faculdade de Educação da UFC.

À professora Shara Jane, ser humano grande de uma energia singular, que me inspirou a encarar a pesquisa como um exercício lento de inspiração e paixão.

Ao Marquinhos que possibilitou meu acesso aos livros em suaves prestações.

A todos que compartilharam e proporcionaram experiências de aprendizagem na minha trajetória de vida.

A todos os amigos cujos nomes têm registro cativo no meu coração, sendo estes saudados em nome de: Ana Lourdes, Cristiane, Daniel, Egberto, Élcio, Elcimar, Ernani, Fauston, Felipe, Francilma, Francigelda, Gabriella Bessa, Gildênia, Gracinha, Helena, Luciana, Lurdinha, Luzinete, Márcio, Mary Bessa, Mahilda, Marco Túlio, Maria Cleide, Mônica, Robson, Rosevângela, Rosilene, Salânia, Samara, Solange, Stanley, Virginia, Viviane e Wleiner.

Aos sujeitos da pesquisa que gentilmente me apresentaram os bastidores de suas histórias de vida.

Ao CNPq por conceder o financiamento, o que possibilitou a realização desta pesquisa.

Não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes a leitura, não forem consideradas e transformadas. Defendo a leitura como objeto de conquista que segue junto a outra conquista: a conquista da leitura como prática social.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo sobre o *habitus* leitor de professoras desenvolvido através de suas trajetórias biográficas. De cunho qualitativo a pesquisa propôs-se analisar a constituição do *habitus* leitor de professoras da rede pública e privada de ensino de Teresina – Piauí. Sob a égide da indagação de como se constituiu o *habitus* leitor, buscou-se compreender qual a relação do capital cultural com a trajetória leitora de professoras. Amparou-se teoricamente na sociologia de Pierre Bourdieu (1992, 1994, 1998, 2007), sobre o conceito de capital cultural, *habitus* e as contribuições da Praxiologia. Utilizou-se ainda os postulados da sociologia da leitura de Bernard Lahire (1997, 2002, 2005, 2006) acerca do conceito de disposições, experiências socializadoras e dissonância, bem como na história cultural preconizada por Roger Chartier (2002), sobre a leitura como uma prática cultural historicizada. Para constituir as trajetórias, realizou-se entrevistas narrativas pela metodologia da história oral e pela abordagem investigativa da história de vida. Para apropriação do perfil dos sujeitos aplicou-se um questionário a quatro professoras entrevistadas. A constituição das trajetórias permitiu desvelar as experiências de leitura e sua relação com a incorporação das disposições, dando suporte para compreender que existem implicações diretas da aquisição do capital cultural na formação do leitor. Foi possível destacar também que o significado da leitura para o leitor é constituído através de suas práticas sociais e culturais, continuamente proporcionado por atividades socializadoras, desconstruindo em alguns casos a idéia de reprodução, ressaltando as vozes dissonantes, cabendo por tanto novas apropriações para o conceito de capital cultural. Em considerações finais, esta pesquisa instigou o deslocamento da formação leitora para o leitor em sua singularidade reconhecendo o lugar das experiências culturais nesta formação.

Palavras – chave: Leitura. Trajetórias Biográficas. Capital Cultural. *Habitus* Leitor.

ABSTRACT

This is a research about the reading *habitus* of teachers developed along their biographic trajectory. The research has a qualitative aspect, which proposed to analyze the constitution of the reading *habitus* of teachers of the public and private teaching board of Teresina – Piauí. Under the questioning on how the reading *habitus* was constituted, it was searched to understand which was the relation between the cultural capital and the reader trajectory of teachers. It was supported by the Sociology of Pierre Bourdieu (1992, 1994, 1998, 2007), about the concept of cultural capital, *habitus* and the contributions of Praxiology. It was still used the proposal of the Sociology of reading of Bernard Lahire (1997,2002, 2005,2006) about the concept of dispositions, socializing experiences and dissonance, also in the cultural history recommended by Roger Chartier (2002), about the reading as a cultural historicized practice. To constitute the trajectories, it was made narrating interviews by the methodology of the oral history and by the investigative approach of the history of life. For the appropriation of the profile of the subjects, it was applied a questionnaire to four interviewed teachers. The constitution of the trajectories permitted to revel the experiences of reading and its relation with the incorporation of the dispositions, giving support to understand that there are direct implications of the acquisition of the cultural capital in the formation of the reader. It was also possible to detach that the meaning of the reading to the reader is built through his/her social and cultural practice, continuously proportioned by socializing activities, deconstructing in some cases the idea of reproduction, emphasizing the out of tune voices, therefore fitting new meanings for the concept of cultural capital. In final considerations, this research stimulated the moving of the reading formation to the reader in its singularities identifying the place of the cultural experiences in such formation.

Key words: Reading. Biographic Trajectory. Cultural capital. Reading *Habitus*.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CEALE** – Centro de Alfabetização, leitura e escrita da UFMG
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- INAF** – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
- INEP** – Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação
- MPB** – Música Popular Brasileira
- PCN** – Parâmetro Curricular Nacional
- PI** – Estado do Piauí
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de alunos
- PNLL** – Plano Nacional do Livro e Leitura
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEDUC** – Secretaria de Educação do Estado
- SEMEC** – Secretaria Municipal de Educação
- UESPI** – Universidade Estadual do Piauí
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UFC** – Universidade Federal do Ceará
- UFPI** – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 HISTÓRIA, LEITURA E LEITORES	18
1.1 A leitura tem história: da história da leitura às histórias de leitores.....	19
1.2 A leitura: entre conceitos e sentidos.....	27
1.3 Práticas: tessituras plurais de leitura e o conceito de <i>habitus</i>	29
2 TRAJETÓRIAS DA LEITURA OU ITINERÁRIOS DA PESQUISA	36
2.1 Desvendando os sujeitos: a escolha das professoras.....	41
2.2 Pesquisar a leitura é pesquisar o leitor: a História Oral, a História de Vida e a coleta dos dados.....	46
2.3 Cada personagem singular é um indivíduo multiplicado: os perfis.....	56
2.4 Narrativas Biográficas: o tratamento dado aos achados e a análise dos dados.....	58
2.5 Sabores Possíveis: elucidações sobre a História Oral e a História de Vida nos achados da pesquisa.....	60
2.5.1 A História Oral.....	62
2.5.2 A História de Vida.....	66
3 TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS: O <i>HABITUS</i> LEITOR DE PROFESSORAS	69
3.1 <i>Habitus</i> leitor: os perfis e as marcas da singularidade.....	74
3.1.1 Francisco Gil Castelo Branco (FG): a professora encantada pela leitura e seduzida pelas palavras.....	75
3.1.2 Fernando Pessoa (FP): a professora, os pseudônimos e as várias faces da leitura.....	84

3.1.3	Monteiro Lobato (ML): a professora leitora entre risos, desejos, abstrações e lágrimas.....	90
3.1.4	Joaquim Manuel de Macedo (JM): a professora amante dos livros.....	95
3.2	Falar de si: patrimônios heterogêneos de disposição.....	100
3.3	Estratégias postas em ação: as trajetórias de leitura e o capital cultural.....	113
3.4	Entre leituras: os leitores e suas histórias incorporadas.	117
3.5	A leitura como arte: experiências plurais.....	119
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICES.....	137
	APÊNDICE I – Questionário – Perfil das professoras	138
	APÊNDICE II – Questionário – Práticas Culturais.....	141
	APÊNDICE III – Questionário – Formação das Professoras.....	143

INTRODUÇÃO

E eram assim todos os dias [...] vivia num isolamento monacal, era cortês com os vizinhos e a única desafeição que merecera fora a do doutor Segadas que não podia admitir que Quaresma tivesse livros se não era formado[...]Quaresma não mostrava os livros a ninguém, mas acontecia que quando se abriam as janelas[...]da rua poder-se-iam ver as estantes pejadas de cima a baixo. Eram esses seus hábitos.

Lima Barreto

A leitura tem história. Leitores silenciosos, aversivos, subversivos, amantes da leitura, aprendizes, simbólicos, efêmeros, aparentes, leitores de imagens, literários, das letras, não leitores, entre tantos atos de leitura. A história da leitura é plural, é a história de uma prática imbricada de sentidos.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a constituição do *habitus* leitor de professoras em Teresina-PI. Especificamente objetivei constituir as trajetórias de leitura de professoras pela construção de suas biografias; relacionar o capital cultural com as trajetórias das professoras observado pelas estratégias postas em ação e identificar nas narrativas biográficas as dissonâncias nas experiências com a leitura.

Utilizei como referencial teórico as contribuições sociológicas de Pierre Bourdieu (1982, 1989, 1996, 2007) e Bernard Lahire (1997, 2002), bem como os postulados de Larrosa (2006, 2004) acerca das experiências de leitura. Foram indispensáveis também as contribuições históricas de Roger Chartier (2002, 2004, 2009). Estas análises também contaram com os estudos realizados por Lajolo (2004), Chartier, A. M. (2007) e Bossi (1996).

A leitura é minha companheira nesta trajetória de vida, sempre presente em minhas experiências pessoais e profissionais. Na infância as histórias de faz-de-conta me despertavam uma escuta que era atenciosa e ao mesmo tempo audaciosa. Pela ousadia da imaginação de criança eu mudava os rumos das histórias, estas foram aos poucos dando espaço para as histórias de aventura que adubavam o terreno fértil da criação. Mais tarde poesias me alimentavam e meus olhos exploravam as rimas e embriavam-se de sentimentalidade. Este enredo não ficou para trás, uma vez que ficaram

guardados na memória. A chegada da vida adulta veio envolta de leituras científicas que conseguiam embarçar-me e me fazer descobrir o conhecimento. Essas experiências atravessaram o tempo.

A leitura sempre me chamou atenção. O ápice fora uma experiência docente em Educação de Jovens e Adultos- EJA, quando uma senhora de 71 anos de idade conseguiu ir além da união de som/grafema e entendeu a leitura de uma fábula, na adaptação da moral da história. Ao final da leitura, ela se referiu à figura de Deus, indagando o motivo pelo qual foi negado a ela o direito de ler, mostrando-se sensibilizada por aquele momento. Ela fez alusão a uma vida inteira de adiamento da sensação de compreensão e por isso, foi um êxtase transparente o momento da realização da leitura daquele texto.

Durante minha experiência docente, perpassando por todos os níveis de ensino, a inquietude sobre a leitura circundava e o desejo era debruçar-me sobre a formação leitora. Por essa razão, aproximo esta pesquisa da idéia de compartilhamento de histórias de vida sobre a trajetória leitora de professoras.

Dessa forma, o escopo dessa pesquisa não se inicia aqui. Foram dias e noites de envolvimento com variadas leituras que me instigaram a compreender a própria leitura¹. Atraída por esse universo, sempre tive a percepção aguçada para observar as variedades de práticas leitoras, práticas inusitadas que vão da leitura profana às sagradas, da leitura de quadrinhos às de clássicos, da leitura de revistas pornográficas à leitura de periódicos científicos. Em cada uma, públicos que se movimentam entre si, nada de unanimidade em meio a particularidades.

Com esta curiosidade de olhar nasceu o desejo de investigar, de ler para compreender a leitura e de bisbilhotar experiências para compreender a trajetória de leitores. Esta pesquisa se originou do meu desejo de constituir histórias de vida para perceber os itinerários da leitura.

Toda essa descrição dos motivos desta pesquisa confirma a minha opção por expressar minha escrita usando o meu eu-pesquisador. Em consonância com Brandão Jr. (2005) esta trama foi produzida, inventada, imaginada e escrita em primeira pessoa, revelando, o desejo de com isso me sentir presente no que escrevo, assumindo, portanto, a responsabilidade pela maneira como me expresso.

¹ A leitura aqui é entendida enquanto prática social e cultural, Lahire (1997, 2002) e Chartier (1998, 2001)

Dessa forma, acredito que esta escrita em primeira pessoa deixa claro que a pesquisa tem relação com a história incorporada do sujeito, emergida de sua própria experiência social e histórica num contexto específico. Neste caso, busco através do meu eu-pesquisador deixar emergir a vida, a paixão que há em mim, estudando, compreendendo, vivenciando e seguindo o caminho derrubando mitos dos sistemas estereotipados (ADAD, 2004)

Diante do exposto, quero compreender a história da leitura pela história do leitor², constituindo-as e debruçando-me sobre uma pluralidade de práticas, estudando a formação, as desafeições, as práticas cotidianas e os hábitos. Situo esta pesquisa no campo das investigações sobre a trajetória leitora sob a égide da sociologia da leitura e da história cultural. A leitura foi nesta pesquisa assumida conceitualmente como uma prática social e cultural. Enquanto prática social devido às configurações sociais nas quais o indivíduo está imerso e enquanto prática cultural devido às apropriações e estratégias de uso cotidiano.

Alicerçada nessas concepções, surgiram algumas questões: Como se constitui um leitor? Qual a sua trajetória? Quais as estratégias postas em ação pelo leitor? Qual a relação do capital cultural³ com a constituição do *habitus* leitor? Entre tantas indagações enveredei por estudar a constituição do *habitus* leitor a fim de tecer elucidações sobre qual é a relação do capital cultural com a constituição do *habitus* leitor de professores da rede pública e privada de ensino de Teresina-PI.

Depois de um contínuo contato com a revisão de literatura e com os estudos teóricos, que aqui denominei de “leituras sobre leitura”, parti para estudar sobre trajetórias e biografias de professores, na perspectiva da metodologia qualitativa. Estabeleci relação entre os aportes teóricos e o objeto de estudo, entrelaçando as narrativas de vida às interpretações sobre a leitura.

Ao me deparar de forma incisiva com os discursos⁴ de esfacelamento da leitura observei a ênfase dada à formação de um público não-leitor, constantemente associada

² Darton (1992), em *História da Leitura*, afirma que ler é defrontar-se com o mistério da leitura em si. Ao mesmo tempo familiar e estranho é uma atividade que compartilhamos com nossos ancestrais, embora ela jamais possa ser a mesma que eles experimentam visto que a leitura possui uma história.

³ Este termo está identificado com a teorização do sociólogo francês Pierre Bourdieu e “refere-se a posse de bens, capacidades e títulos culturais que, por homologia com o capital propriamente dito, isto é, o capital econômico, adquirem um valor social, proporcionando vantagens sociais aos seus possuidores” (SILVA, 2000, p.24).

⁴ Os discursos aqui referidos foram evidenciados pela leitura de jornais, revistas de circulação nacional e queixas das famílias e professores internalizados por mim na minha trajetória leitora e na minha prática

ao avanço tecnológico, e com ele, o aparecimento de uma nova linguagem mais midiática que difunde o afastamento do suporte livro.

Identifiquei nos discursos apontamentos de uma supervalorização de práticas variadas de lazer e trabalho em detrimento da leitura de livros. Destaquei, além disso, denúncias alusivas a ausência de um lugar privilegiado para a leitura no espaço escolar.

Todos esses discursos, contraditoriamente sustentados pelo discurso de legitimação, apontam que, embora se reconheça a importância da leitura⁵ enquanto uma prática legítima, ela vem perdendo espaço na escola. A priori percebi a distância entre o discurso legítimo e as práticas sociais da leitura no cotidiano escolar.

Dados obtidos a partir do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)⁶ mostram que mesmo com reformas e políticas educacionais, um dos maiores problemas identificados no desempenho escolar da população em séries regulares em vários países da América Latina se encontra na área da leitura que denunciam um nível de leitura significativamente baixo.

Ainda no tocante a dados oficiais, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁷, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC)⁸, apresentam indicadores que demonstram baixo desempenho na leitura no Brasil.

Exames aplicados desde o ano de 1990 visando avaliar as competências e habilidades em Matemática e Língua Portuguesa (leitura), com uma amostra de estudantes da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e alunos da 3ª série do Ensino Médio das redes de ensino público e privado de todo o país, geraram dados que apontaram em relação aos citados estudantes fragilidades nas competências básicas com leitura, embora ressaltando que existem práticas de leituras contraditórias de escolas para escolas. Estes dados do SAEB- 2007 reforçam uma realidade crítica em relação à leitura. Estes desdobramentos sinalizam a existência de elementos importantes para compreensão do universo da cultura, leitura e educação no Brasil.

docente nos momentos de diálogo com as famílias (reuniões de pais) e momentos de formação e conversas informais com professores.

⁵ Chamamos de discursos legítimos da importância da leitura tanto as discussões oriundas de trabalhos científicos quanto os referenciais formais do currículo – PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e propostas de políticas educacionais como o PNLL (Plano Nacional do livro e leitura entre outros.

⁶ Fonte: <http://pisaweb.hacer.edu/au/aeco/> - Organización para La Cooperación y el Desarrollo Economico (OCDE), 2007. Consultado em 10/05/2010

⁷ SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica. Fonte:

⁸ INEP/MEC: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação. Fonte: <http://www.mec.gov.br> . Consultado em 10/05/2010

É válido ressaltar que mesmo nas sociedades atuais em que a leitura ocupa um lócus privilegiado, é evidente a precária formação de um público leitor revelada pelo alcance parcial de ações desenvolvidas para a solução do problema. Pelos dados oficiais fica notório que os problemas do domínio da leitura e suas implicações têm raízes no aprofundamento das desigualdades sociais.

Considerando esta problemática, adentrei nas trajetórias particulares de leitura, posto que o meu objeto demandou uma consideração mais direcionada às singularidades dos sujeitos. Enveredei pelas histórias de vida de quatro professoras da rede pública e privada de ensino de Teresina-PI no intento de esmiuçar as suas experiências leitoras pelo viés da constituição de um *habitus* leitor por suas trajetórias de vida.

As ações leitoras são práticas complexas que, imbricadas de sentidos lançam reflexos no social. Uma vez incorporadas às disposições que as favorecem, essas práticas se reinventam e atualizam-se ao longo das trajetórias de vidas dos agentes, refletindo-se em suas experiências socializadoras. Pensando num leque mais abrangente, o sentido atribuído a leitura, norteia a prática de formação do leitor.

Nesse sentido, as experiências de leituras sinalizam um abandono da identidade do próprio leitor que contrariando as seguranças do mundo administrado, se entrega a outro mundo que inquieta, interrompe e transforma o primeiro (LARROSA, 2006).

Esta experiência de abandono é vista como um elemento dinâmico da história de vida incorporada dos sujeitos que impulsiona o atualizar e o reinventar das estratégias de leitura postas em ação. Portanto, o ato da leitura resulta muito mais em um investimento individual condicionado pelos processos sociais e numa dinâmica social na qual o leitor tem um lugar e uma referência de si, do outro e do mundo que o circunda (CORDEIRO apud SOUSA, 2008).

Estas inquietações transitavam entre tantas outras que apareciam nas minhas hipóteses. *A priori* confirmavam-se as questões que faziam referência a incorporação do capital cultural, no sentido de que existem diferenças de várias ordens, principalmente no acesso aos bens da cultura, entre as famílias, a escola, a mídia e as redes de socializações que são responsáveis pela variação do comportamento leitor.

A posteriori, um novo elemento apareceu, por isso, foi preciso sensibilizar o olhar para perceber as vozes dissonantes que em meios improváveis surgiram dinamizando as estratégias de leitura. Surgiu também a necessidade de vasculhar as

práticas leitoras diferenciadas, como as do tipo que negam a leitura por obrigação e que se esbaldam na leitura por prazer.

Este exercício do vasculhar norteou meu aporte metodológico. Busquei na história oral e nas histórias de vida, como estratégias investigativas, as experiências de leitura narradas pelos agentes através das entrevistas realizadas. Em meio a tantas descobertas, falas, risos, silêncios, pausas pensadas para as repostas, as histórias de vida apareciam.

Dialoguei com os depoimentos coletados, confrontando-os com outras fontes documentais, com contexto amplo de produções à luz das pressões sociais que os envolvem. As professoras e suas narrativas não foram tomadas meramente como fontes em si, mas compreendidas como sujeitos vividos e com experiências a partilhar.

Para interpretação da constituição das trajetórias leitoras, construí um diário de campo que me deu suporte para as transcrições narrativas das sessões de entrevistas realizadas com cada uma das quatro professoras. No diário também consta a transcrição dos dados coletados através dos questionários.

Objetivando explicitar a organização estrutural desta pesquisa optei pelo seguinte percurso analítico:

Capítulo 1 – História, leitura e leitores. Dialoguei teoricamente com as contribuições da história da leitura enfatizando conceitos de leitura e a formação de leitores sob a ótica da nova História Cultural, entendendo a leitura como uma prática cultural dentro de sua historicidade. Abordei também a leitura como uma prática social. À luz destas reflexões teci um paralelo com os constructos da relação história e leitura na trajetória de leitores.

Capítulo 2 - Trajetórias de leitores: o itinerário da pesquisa. Realizei um diálogo com as narrativas partindo do pressuposto de que pesquisar leitura é pesquisar o leitor, observando as práticas por quem as realiza em suas histórias de vida. Neste capítulo, debrucei-me sobre a metodologia da pesquisa.

Capítulo 3 - Trajetórias biográficas: o *habitus* leitor de professoras. Continuei o diálogo com as narrativas, com os dados oriundos das entrevistas, com os dados dos questionários e registros do diário de campo, a partir das categorias do referencial teórico assumido.

Dessa forma, foi possível tecer os pontos de análise dos objetivos propostos, descrever os achados da pesquisa e ao mesmo tempo tratar as implicações desta para o estudo da formação de professores pelo viés da constituição da trajetória leitora.

1 HISTÓRIA, LEITURA E LEITORES

A leitura não se desenvolveu em uma só direção, a extensão. Assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir.

Robert Darnton

Este capítulo apresenta o referencial teórico deste trabalho. Explano as contribuições da história da leitura e da teoria das estruturas sociais para esta pesquisa. Para fundamentar este referencial duas perguntas nortearam o desenvolvimento desse capítulo: como se constitui o *habitus* leitor? Como situar o leitor como um sujeito historicamente constituído?

A longevidade da tradição da História Cultural da leitura e dos livros é uma evidência no mundo ocidental, entretanto é recente a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais.

O lugar que a leitura ocupa na história, com efeito, é um território de cruzamento, de encontros culturais contraditórios e dinâmicos. Entre a invenção da escrita e o legado da cultura impressa, são séculos de apropriações múltiplas, situados numa ciranda de relações, que vão da cultura das elites econômicas e sociais às práticas populares.

Do ato de ler numa concepção hegemônica à popularização e acesso da leitura, são séculos de muitas histórias, pois a leitura apresenta um caráter não – linear, assumindo muitas formas em diferentes grupos e diferentes épocas.

Neste capítulo subsidiei teoricamente o que acredito ser mais relevante num primeiro momento no tocante às aproximações da história com a leitura. Para tanto, apresento a história da leitura e as interpretações temporais dos conceitos de leitura sempre o entrelaçando ao leitor.

Sob esta ótica trilhei um caminho não-linear cujo objetivo não é enveredar por uma cronologia da leitura, mas perceber a historicidade da leitura, uma vez percebido que o passo que o homem dá para frente tem na pegada anterior a sua condição de possibilidade. Trespasado de tempo, o caminhar dos homens vai deixando traços no ecrã branco de Cronos (CATROGA, 2009).

Sendo assim, organizado em três momentos, parti, trespasando o tempo, da história da leitura à história dos leitores. Estructurei-o da seguinte forma: A leitura tem história: da história da leitura às histórias de leitores; A leitura: entre conceitos e sentidos e Práticas: tessituras plurais de leitura e o conceito de *habitus*.

1.1 A leitura tem história: da história da leitura às histórias de leitores.

O “onde” da leitura é mais importante do que se poderia pensar, pois a colocação do leitor em seu ambiente pode dar sugestões sobre a natureza de sua experiência.

Robert Darnton

A história da leitura permite situar as práticas, os usos e apropriações do que é lido, nas continuidades e mudanças do tempo. Os modos de conhecer a leitura promovem uma consciência crítica em que a partir dos problemas do presente passamos a conhecer, com pontos de vista ancorados num estudo vigoroso, o passado.

Como a leitura é vista ao longo do tempo? O que é a leitura? Responder a tais questões não constitui algo fácil, tendo em vista que

a resposta não é simples, pois o ato de ler é variável, não absoluto. Em sua definição moderna mais ampla, a leitura é como se sabe, capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos. O leitor emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações e sua memória em seguida, cria com essas informações uma interpretação plausível da mensagem do escritor. Entretanto, nem sempre a leitura foi definida desse modo (FISCHER, 2006, p. 11).

Associando o pensamento de Fischer (2006) ao pensamento de Darnton (1992) convergimos para a natureza das experiências, no qual ambos apontam para a mobilidade do conceito de leitura no tempo. Ainda de acordo Fischer

no início, a leitura consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão de seu significado. Mais tarde passou a significar quase de modo exclusivo, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície gravada. Mais recentemente inclui também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica. E a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro porque, [...] Ela é um indicador do avanço da própria humanidade (FISCHER, 2006, p.11).

Sendo assim, se existe uma probabilidade de expansão da definição de leitura é porque esta enquanto prática se reinventa.

Em uma sociedade marcada pela cultura letrada, estamos sem dúvida a mercê de um grande legado: a leitura. A leitura no presente pode ser vista pelo passado que, tecido todos os dias com elementos da memória, possibilita a compreensão do que fomos e como somos.

Os indivíduos são produtores de história, portanto a história da leitura é produzida pelos que tem acesso a ela, pelos que não tem, pelos que mesmo tendo a recusam, entre tantas outras relações possíveis.

Nesta dinâmica revela-se uma prática historiográfica com notórias conseqüências metodológicas, a exemplo do que nos sugere o historiador Carlo Ginzburg que, ao pesquisar as práticas culturais de leitura de um moleiro no nordeste da Itália no final do século XVI, se deparou com o problema das práticas de leitura que o levou a investigação da relação entre a cultura escrita e a cultura oral na época moderna. No centro desta pesquisa estava às interpretações das leituras realizadas pelo moleiro, seu contato com o livro impresso e com a leitura de passagens e textos que foram assimilados à sua memória marcando dessa maneira suas apropriações enquanto leitor (GINZBURG apud BELO, 2008).

Desta feita, deslocava-se a história da leitura para a história do leitor. O leitor, por potencial, de certa maneira reescreve o texto que lê. Este fora um dos confrontos da historiografia da leitura, uma vez que os leitores reescrevem ao seu modo os textos que leem, atribuindo assim à leitura uma particularidade singular.

Ao retratar a história da leitura no mundo ocidental Roger Chartier e G. Cavallo descrevem um itinerário histórico que nos permitem transitar no tempo. De acordo com os historiadores:

Na antiguidade grega a escrita é colocada a serviço da cultura oral e da conservação do texto, onde a leitura era feita por poucos alfabetizados. A partir da época helenística, a leitura passa a depender da escrita e do livro, cujo formato padrão era o *volumen* ou rolo, dando início a uma nova organização na produção literária. Surgem as grandes bibliotecas helenísticas que representam muito mais sinais de grandeza e de poder, do que propriamente a difusão da leitura. Roma herda do mundo grego a estrutura do *volumen* e as práticas da leitura (CAVALLO & CHARTIER 1997, p. 73).

Como vimos à leitura, por esta época, era um hábito exclusivo das classes privilegiadas, dando origem às bibliotecas particulares, símbolos de uma sociedade culta. O códex, um livro com páginas, substitui o rolo a partir do século II d.C, e essa transformação do livro produz novas práticas leitoras. Sob esta ótica percebi elementos da difusão da leitura, desde então evidenciando as formas desiguais de acesso.

Segundo os historiadores citados, durante a Idade Média

a prática da leitura concentrou-se no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros e das escolas religiosas, geralmente restritas às Sagradas Escrituras. Com o códex, na Alta Idade Média surge a maneira silenciosa de ler, sobretudo textos religiosos que exigiam uma leitura meditativa. Entre os séculos XI e XIV, quando renascem as cidades e com elas as escolas, desenvolvendo a alfabetização, surge uma nova era da história da leitura, pois o livro passa a representar um instrumento intelectual, de onde chega o saber. Ao mesmo tempo inovam-se os modelos de biblioteca, cujo espaço organizado e silencioso é destinado à leitura. É nessa época que aparece o livro em língua vulgar, escrito às vezes pelo próprio leitor, e que circula entre a burguesia, paralelo a um modelo de leitura da corte, da aristocracia culta européia (CAVALLO & CHARTIER, 1997, p. 91).

As práticas de leitura na Idade Média estão associadas à religiosidade, porém mesmo havendo a difusão da leitura pelo sagrado, indícios de leituras profanas eram evidenciados. Em alguns momentos, algumas práticas leitoras foram proibidas e outras recomendadas. O acesso às bibliotecas era restrito, pois desde então já se firmava a intrínseca relação da leitura com a propagação do saber criando um cenário de distinção social.

Já na modernidade, com as inúmeras transformações que afetaram os cenários políticos, sociais, culturais e econômicos, a prática de leitura se aproximou do ato de ler e escrever, tendo em vista que esta se vinculou

às evoluções históricas, à alfabetização, à religião e ao processo de industrialização. A técnica da reprodução de textos, e produção de livros, são inovados por Gutemberg; o que permite que cada leitor tenha acesso a um número maior de livros. Além disso, a grande revolução da leitura acontece pelo modelo escolástico da escrita, onde o livro se transforma num instrumento de trabalho intelectual. A leitura silenciosa se estabelece através da relação íntima, secreta e mais livre do leitor com o livro, tornando mais ágil a leitura. Surge, o “leitor extensivo”, que consome numerosos impressos, diferentes e efêmeros, lendo com rapidez e sob um olhar crítico. A difusão do livro se dá mais rapidamente, nascendo o romance com a capacidade de envolver o leitor, geralmente a leitora; que nele se identifica e decifra sua própria vida. A leitura começa a se popularizar com leituras de cordel, textos clandestinos, os textos de venda ambulante fomentam o crescimento da produção de livros e a proliferação de livrarias, que são responsáveis por uma mudança de mentalidade na Europa (CAVALLO & CHARTIER, 1997, p. 102).

A partir da popularização da leitura ou a massificação do ato de ler, no mundo moderno, observei o delineamento de marcas de distinção social. Por exemplo, entre a realidade de alguns países da Europa (França, Portugal, Espanha) e a realidade histórica de países da América Latina, no tocante às políticas de acesso e promoção da leitura.

Na modernidade a leitura tornou-se mais intensa, pois

o final do século dezoito parece representar um ponto crítico, quando se pode visualizar a emergência de uma leitura de massa que iria atingir proporções gigantescas no século dezenove, com desenvolvimento do papel feito a máquina, as prensas movidas a vapor, o linotipo e uma alfabetização quase universal. Todas essas mudanças abriram novas possibilidades, não diminuindo a intensidade, mas aumentando a variedade (DARNTON, 1992, p. 212).

Com a intensificação da alfabetização e o desenvolvimento do papel aumentaram-se as variedades de suporte da escrita, conseqüentemente aumentando as variedades das práticas de leitura. Neste movimento, a leitura existe a partir dos leitores que atribuem significados ao que lêem.

Na contemporaneidade, a legitimidade das práticas de leitura instaurou-se com a massificação da leitura, expansão da cultura impressa. *A priori*, essa massificação é amparada pelo discurso de que leitura é a união do som ao grafema, um discurso que é sustentado pela leitura enquanto processo de identificação e memorização de signos.

Com o avanço de áreas como a lingüística, a análise semiótica, os estudos semiológicos e as teorias do leitor real, a leitura passa a ser vista para além da união

som/grafema, essa concepção de leitura fica apenas em nível básico. Esse avanço deslocou a discussão para os vários processos de leitura, sendo assim

os vários processos de leitura, de acordo com o célebre lingüista inglês Roy Harris, devem inevitavelmente se relacionar a finalidades culturais específicas e dependem dos modos contrastantes de interpretação oral institucionalizadas por determinada cultura. Por conseguinte, o que julgamos ser leitura no passado é, em geral, uma comparação arbitrária baseada no que é a leitura atualmente. Esse julgamento retrospectivo não é válido, pois, ao longo da história, a leitura teve muitos significados diferentes para vários povos (FISCHER, 2006, p.11)

Um mundo de leitura, tão rico e variado, prosperava sempre relacionado às finalidades culturais, havia o reconhecimento de que a leitura era o meio mais importante de se obter conhecimento, não apenas para as elites cultas mais para toda a sociedade.

No século XIX, emerge o discurso defensor da leitura como forma de introspecção. A leitura era vista como uma grandiosa expressão da consciência universal, entretanto outro ponto chama atenção pois

não se tratava só disso. No século XIX a oralidade havia-se tornado um fóssil social. O livro impresso era considerado por muitos o verdadeiro santuário dos mais elevados sentimentos humanos, a ser aberto, experimentado e apreciado (FISCHER, 2006, p. 231).

A relação entre oralidade, escrita, leitura e material impresso expandia-se num universo ainda preponderante de analfabetos e provocava o aparecimento de novos campos teóricos. “No mesmo momento da difusão externa da leitura, a viagem interna da leitura (ou seja, dentro do cérebro humano) começava a ser compreendida também; o próprio leitor estava se tornando a expedição da leitura” (FISCHER, 2006, p. 265).

Com as mudanças implementadas no século XIX houve um delineamento daquilo que se tornariam as práticas de leitura no mundo ao longo da maior parte do século XX. Neste século, foram sistematizados inúmeros conceitos de leitores, tendo como exemplo preponderante o modelo do leitor literário, conceito este que adentrou o século XX como representação do leitor ideal, uma vez que

no século XX de modo geral, muitos estudos sobre leitura vinculam-na com a literatura, e as pesquisas mercadológicas, patrocinadas por livreiros, indicam que o povo pouco lê. Por não ler literatura ou por não consumir livros, o povo nem pode ser leitor, muito menos leitor crítico (ARENA, 2006, p. 412).

Neste palco, em que interagem aqueles que não leem, os leitores de literatura e os leitores críticos, é que contracenaram as possíveis características que acompanharão a formação do leitor numa perspectiva contemporânea. Temos aqui o leitor que opera o pensamento e o leitor que inicia a operação de produção da leitura pelas hipóteses de sentido.

Com a massificação material dos suportes da escrita, livros, periódicos, propagandas, revistas e documentos passaram a ser oferecidos ao público, o que não significa necessariamente um indicativo de que este material seja realmente lido pelo público. Porém esses suportes adentravam a vida das pessoas.

No início do século XX, ler era sinônimo também de entretenimento, lia-se pela diversão, pelo status de ser leitor e como ação de distinção social. Jornais com novas estruturas, as fotografias como leitura de imagens, as leituras densas perdendo espaço para as leituras rápidas e a leitura acompanhando-se da tecnologia, já se firmavam como elementos transitórios de uma cultura que a associa como caminho para o conhecimento. A evolução neste contexto era balizada pela capacidade de ler.

Nas primeiras décadas do século XX, a capacidade de ler já havia se tornado comum e sua ausência não condiziam com o desenvolvimento da sociedade. A competência da leitura passa a ter lugar nos discursos políticos e nos discursos escolares. A leitura enquanto prática cultural é legitimada.

Na civilização ocidental a construção da legitimidade da leitura foi processualmente se definindo e virando critério de distinção social, de seleção, de conservação social e de autoridade da linguagem. A leitura tem nesta perspectiva sociológica uma função social que, engendrada neste universo cultural sustenta relações de desigualdade social (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Foi na década de 1970, com a consolidação do livro como objeto de consumo de massa, que se começou a estudar de forma incisiva a leitura. Estudar a leitura é neste contexto estudar o leitor e suas práticas de leitura. Analisar a leitura significa se interrogar sobre o modo de ler, sobre as práticas culturais e modelos ideológicos, especificamente ao tempo em que

a escrita invade e transforma o mundo em uma sala de leitura, rompendo a exclusividade da escola no ensino dessa aprendizagem. O livro, antes um objeto de arte, atendendo a crescente demanda da sociedade de consumo, se transforma em mercadoria e perde a primazia como suporte da escrita: jornais, periódicos, cartazes publicitários, rótulos, embalagens, letreiros luminosos etc., incitam o leitor ao exercício cotidiano da leitura. A leitura ao longo dos séculos vai perdendo o seu caráter público e sonoro e se transforma numa forma dinâmica, silenciosa, íntima do leitor se divertir, se informar, se orientar, imaginar, criar e participar. Diante da explosão da informação, o leitor abandona velhos hábitos remanescentes de outra era e desenvolve estratégias diversificadas de leitura, torna-se múltiplo e seletivo, recorrendo a escrita todas as vezes que busca dar sentido ao mundo ou a si mesmo (BARBOSA, 2008, p. 95)

O leitor, ao final do século XX, é aquele que apreende textos com sua inteligência, com seus desejos, sua cultura e suas determinações sócio-históricas, e a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções.

A historicidade das práticas culturais da leitura passa pela análise das especificidades das realidades em que estas práticas se situam. É nesse contexto que se inscrevem os leitores sujeitos-objeto dessa dissertação.

Estas variações inclinaram-se em torno dos suportes da leitura e da escrita. Essa escala de evoluções do códice ao livro, do livro às variedades de suporte como jornal, revistas, panfletos, documentos, fanzines até o suporte eletrônico, caracterizam o dinâmico itinerário das histórias da leitura.

As variações culturais da leitura permitem observar a sua dinamicidade e mobilidade criativa pluralmente alterada pelos sujeitos que a utilizam e interagem com ela. A interação entre a leitura e a cultura letrada gera dissonâncias e, num campo cercado de legitimidade, aproxima paralelamente novas formas de uso, novas formas de apropriação, novas relações imbricadas pelas marcas de seu tempo.

Nesta dinâmica interativa, pensar a história da leitura pela formação de leitores, bem como a relação inversa dos leitores sujeitos operantes da história da leitura é um desejo que inquieta por sua complexidade. Quando admito frente a uma cultura letrada a primazia da leitura, estou, pois, a legitimá-la enquanto prática social.

Ao enveredar pela compreensão da leitura em consonância a um capital cultural, foi possível pensar um campo, que pelas vivências e experiências, constituiriam um *habitus*. Foi nesta lógica que apresentei a história da leitura a fim de traçar um cenário que alicerçasse a compreensão sobre a relação entre o capital cultural e a formação

direta de professoras em contexto escolar público e privado de Teresina (PI) nos dias de hoje.

Leitura e vida acontecem paralelamente, sendo expressas para além do tempo e dos locais em que elas são realizadas, desta percepção surge o intento de compreendê-las, posto que ler é

defrontar-se com o mistério da leitura em si. Ao mesmo tempo familiar e estranho, é uma atividade que compartilhamos com nossos ancestrais, embora ela jamais possa ser a mesma que eles experimentaram. Podemos desfrutar da ilusão de sair do tempo para entrar em contato com autores que viveram há séculos atrás. Mas, mesmo que seus textos tenham chegado intactos até nós - uma impossibilidade virtual, considerando - se a evolução dos projetos e dos livros com objetos físicos - nossa relação com esses textos não pode ser a mesma que aquela dos leitores do passado. A leitura possui uma história. Mas como podemos recuperá-la? Poderíamos começar buscando o registro dos leitores (DARNTON, 1992, p. 200).

Começar a buscar o registro dos leitores para tecer a história da leitura é para a história cultural uma preocupação singular. Então, adentrar nas histórias de vida de leitores é um norte.

Categoricamente Fernando Catroga refere-se aos passos do homem como restolho do tempo. Assim,

o passo que o homem dá para frente tem na pegada anterior a sua condição de possibilidade. Trespasado de tempo, o seu caminhar vai deixando traços no ecrã branco de Cronos que, ou serão sugados pelo Letes que é pior que a morte, ou, como no recalçado de cada existência, perdurarão mesmo quando esquecidos ou não encontrados - como reserva de memória e de história (CATROGA, 2009, p. 7)

A História da leitura é o enredo dos leitores e seja ela como for já afirmava Catroga, são sinais que a impedem de ser só passado ou só futuro. Assim a leitura terá conceitos e sentidos que irão para além de seu tempo. No tópico que se segue vê-se a leitura entre os conceitos e os sentidos a ela atribuídos.

1.2 A leitura: entre conceitos e sentidos

*Eu tinha ânsia de ler [...] casualmente informou-me que possuía As
Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato.
Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo
com ele, comendo-o, dormindo-o [...] Às vezes sentava-me na rede,
balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase
puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher
com seu amante.*

Clarice Lispector

Diante da polissemia do conceito de leitura, optamos por dialogar entre os conceitos e sentidos a fim de desvelar a sua construção enquanto prática cultural. Leitura é experiência, é conversão de olhar. É ato permeado de temporalidade. É ação que transcende o tempo. É processo cognitivo, leitura é construção de sentido. Diante desta pluralidade, pensei a leitura como uma prática social, tecida por incontáveis atos. Pude, diante destes atos singulares, constituir o panorama em que elas se situaram e encontraram sentido.

A etimologia de ler remete-nos a recolher, a colher, a colecionar, a coletar. Leitura, *lectio*, lição e também e-leição, se-leção, co-leção, colheita sobre esta etimologia

Heidegger mostra como o legien grego relaciona-se com *leger* latino e com o alemão *lesen*, em seu sentido primitivo de um por abaixo e por diante que se reúne a si mesmo e recolher outras coisas. Esse pôr é também um juntar e com – pôr... O ler que nós conhecemos mais, isso é. Ler um escrito, continua sendo uma variedade do ler no sentido de: levar – que (algo) esteja – junto – estendido – adiante [...] juntar não é amontoar, implica colocar dentro ou abrigar (LARROSA, 2006, p. 110).

Ler neste sentido é abrigar, é apropriação em forma singular de um ato situado na história, um ato mobilizado por sentido sob a égide das práticas sociais de determinadas culturas. Toda leitura é um incorporar, um fazer, um tomar para si, um deleitar-se, um destrinchar entre tantos outros.

Nas últimas décadas a história da leitura tem despertado significativas inquietações. Inscrita nos achados da proliferação do código escrito, na evolução dos impressos, na massificação da alfabetização, na ampliação dos suportes da escrita e na

tecnologia, a história da leitura articula-se ao sentimento moderno de expansão da educação elementar (ARIÉS, 1981).

Com a expansão do público leitor e com o aumento da demanda da leitura e escrita novos modos de ler emergem. Com as possibilidades diversas da leitura, novos significados para esta prática ganham espaço configurando assim os conceitos a ela atribuídos (HÉBRARD, 1999).

Há, portanto, a partir do século XIX uma expansão da educação escolar que traz em seu bojo uma conseqüente expansão do mercado editorial, dos métodos e materiais escolares e de ensino. Um novo campo é historicamente construído. A leitura escolar. Neste campo, em que a leitura se inscreve enquanto prática legítima, porta-voz do conhecimento, surge novas configurações. Percebo nestas configurações uma pluralidade das experiências de leitura amparadas em uma desigual, porém efetiva, expansão (BOURDIEU, 1999).

A leitura pluraliza-se entre experiências do ler em detrimento da escrita, entre o ir além da decodificação da escrita, entre tornar-se um leitor instrutivo-funcionalista, entre assumir o status de leitor ideal até ser reconhecida em potencial por práticas diversas e pelo seu uso social.

As diversas práticas de leitura evidenciam que os contextos culturais influenciam o tipo de práticas de socialização. Na família, na escola, na mídia e em outras redes de socialização percebo a incorporação inscrita nas práticas de criação. É pela interação que observo também a transição dos objetos simbólicos e sua apropriação criativa pelos agentes.

A interação da leitura com leitores e não-leitores elabora conhecimentos socialmente transmitidos pelos agentes em uma determinada cultura. Essas práticas de leitura criam funções, usos, convenções e significados. Nesta perspectiva, as práticas de leitura desenvolvidas pela família, pela escola e por mecanismos não-formais de socialização têm uma importância significativa, uma vez que deixam circunscritos legados sobre estas experiências de cunho social e cultural.

1.3 Práticas: tessituras plurais de leitura e o conceito de *habitus*

Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais, é preciso também que estas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.

Michel de Certeau

As práticas de leitura encontram-se sob a égide de um contexto social. Aprende-se a ler a partir destes contextos. A leitura pode ser pensada por vários vieses. À medida que se constitui como uma prática plural de atribuição de sentidos, ela pode ser vista como um fenômeno lingüístico, cultural ou social, assim como podemos percebê-la a partir de interações cognitivas, concretas ou simbólicas.

Enquanto prática historicizada, a sua constituição simbólica, resultante de uma cultura letrada, é canal de acesso ao universo do conhecimento e ao mundo da representação. Associados neste contexto à escrita, acontecimentos como:

a explosão da informação, o acúmulo do conhecimento humano e a rapidez do seu progresso modificaram e ampliaram profundamente a função da escrita na sociedade contemporânea. Consequentemente, o ato de ler assumiu novas dimensões, estabelecendo novos parâmetros para a constituição do leitor atual (BARBOSA, 2008, p.109).

A leitura ao longo dos séculos na sociedade ocidental foi dotada de um dinamismo peculiar. Historicamente submetida a um regime de singularidades que situam o sujeito, a leitura tem ao longo do tempo uma diversidade de usos e apropriações.

No cenário brasileiro ela tem o seu efervescer com a difusão do saber letrado. O que particulariza as experiências da leitura no Brasil e cria um ritmo cultural muito próprio. Tal perspectiva vai de encontro à idéia de uma sociedade leitora tardia, uma vez que considero as experiências histórico-culturais próprias da nossa história sem limitar minhas análises as comparações com o processo de difusão da leitura na Europa.

A leitura está subordinada a um conjunto de condições sociais que lhe conferem legitimidade. Ela é objeto de política pública com autoridade conferida e subordinada à confluência de um conjunto sistemático de condições interdependentes que compõem os

ritos sociais. Assim uma abordagem unilateral precarizaria o entendimento desta prática, uma vez que esta é polissêmica (BOURDIEU, 1996, p. 89).

Gozando do status de porta voz autorizado do conhecimento, a leitura age sobre os agentes e sobre as coisas, uma vez que o seu domínio concentra capital simbólico acumulado, capital este que não basta ser compreendido, mas necessita ser reconhecido. Assim, a ausência da competência leitora pode comprometer o exercício da cidadania e habilidades de interação e comunicação.

São de notória relevância as discussões elucidativas sobre a leitura, uma vez que esta ação potencializa os mecanismos de socialização permitindo possíveis compreensões sobre como diversos grupos sociais representam diferentemente o mundo, compartilhando através desta competência atribuições múltiplas de significados. Ao ampliar as discussões sobre a leitura compartilho que:

no quadro dos diferentes interesses em relação à leitura e dos diferentes pontos de vista com base nos quais ela é estudada. A expressão práticas de leitura tende a marcar, ainda que de modo difuso, os atuais contornos do interesse das ciências sociais a respeito do ato de ler. Ela os marca, primeiramente, em oposição as abordagens, frequentes na tradição de estudos psicológicos, pedagógicos, lingüísticos e cognitivos sobre o tema, que apreendem os processos mentais da leitura e de sua aquisição como um conjunto de processos abstratos e universais desenvolvidos por um leitor ideal. Em oposição a essas abordagens, a expressão designa uma tendência a lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, tal como desenvolvida por leitores reais, e situada no interior dos processos responsáveis por sua diversidade e variação. Nesse sentido, esse modo de lidar com a leitura dão continuidade à tradição, predominantemente sociológica de estudos sobre o tema na área das ciências sociais (GALVÃO, 2005, p.12).

Nesta multiplicidade de abordagem, chamo atenção à arbitrária relação entre a construção do leitor ideal e a leitura desenvolvida por leitores reais. Sob a apropriação das ciências sociais, as práticas de leitores reais, de pessoas simples com trajetórias singulares imbricadas, por marcas de experiências subjetivas e de contextos objetivos, ganham relevância .

A leitura concreta é o que Chartier (2002) denominou de ação que as pessoas desenvolvem. Para ele esse conceito caracterizava o que ele chamava de prática. Sob esta lógica, as práticas de leitura são aquelas que as pessoas realizam efetivamente. São

aquelas desterritorializadas, as de ordem intencional legitimizadas, as sentimentalizadas, as funcionalistas entre tantas formas de ler, entre tantos arranjos de se tornar um leitor.

Dadas essas constatações, ao me aproximar da sociologia da leitura, como opção para analisar e constituir o *habitus* leitor de professoras busquei os conceitos de *habitus* e capital cultural de Pierre Bourdieu (2007), contudo não se trata de uma mera especulação teórica, de uma discussão abstrata ou de um simples enquadramento teórico. Pensei em categorias que pudessem problematizar as trajetórias leitoras pesquisadas, ou seja, a maneira pela qual se constitui um sistema de disposições duráveis que caracterizaram essas trajetórias.

O conceito de *habitus* que esse autor desenvolveu ao longo de suas pesquisas, empiricamente construídas, corresponde a uma matriz determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos estéticos, políticos e morais. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas.

Em consonância com a teorização de Pierre Bourdieu, Silva (2000) refere-se ao *habitus* como

o conjunto de disposições internalizadas que estão na origem das ações sociais das pessoas, com ênfase ao fato de que aquilo que as pessoas fazem não é inteiramente determinado pela estrutura social, mas tampouco é totalmente livre dos constrangimentos sociais. O *habitus*, efeito da internalização da estrutura social, ao não coincidir totalmente com esta, permite que as pessoas ajam de formas não previsíveis, modificando, por sua vez, aquela estrutura (SILVA, 2000, p. 65).

Com a interpretação deste conceito, Bourdieu chama atenção para o fato de que as ações sociais têm caráter prático, isto é, elas não obedecem a um cálculo racional e consciente, mas são guiadas por disposições internalizadas que fazem com que as pessoas ajam de forma inconsciente.

O *habitus* como um sistema aberto de disposições, ações e percepções que os indivíduos adquirem com o tempo em suas experiências sociais, tanto na dimensão material, corpórea, quanto simbólica vai além do indivíduo. Sendo assim, diz respeito às

estruturas relacionais nas quais estão inseridos, possibilitando a compreensão tanto de sua posição no campo quanto seu conjunto de capitais.

Sendo o *habitus* uma forma de disposição a determinada prática de grupo ou classe, ou seja, a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupos sociais que geram estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos de reprodução social. Posso então afirmar que o *habitus* é um instrumento de análise da diferenciação social dos agentes.

Por isso Bourdieu explica que:

Falar de estratégias de reprodução não é atribuir ao cálculo racional ou mesmo a intenção estratégica, as práticas através as quais se afirma a tendência dos dominantes, dentro de si mesmos, de preservar. É lembrar somente que o número de práticas fenomenalmente muito diferentes organizam-se objetivamente sem ter sido explicitamente concebidas e postas em relação a este fim, de tal modo que estas práticas contribuem para representação do capital possuído (BOURDIEU, 1989, p. 366).

Isso porque estas ações têm por princípio o *habitus* que tende a reproduzir as condições de sua própria produção gerando nos domínios mais diferentes das práticas as estratégias objetivamente coerentes e as características sistemáticas de um modo de reprodução. O conceito de *habitus* faz a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social ou simplesmente entre a estrutura e a prática.

A estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de forma exógena, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. As práticas sociais são estruturadas, isto é, apresentam propriedades típicas da posição social de quem as produz, por que a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação

no trabalho de Pierre Bourdieu, que estava profundamente envolvido nestes debates filosóficos, que encontramos a mais completa renovação sociológica do conceito delineado para transcender a oposição entre objectivismo e subjectivismo: o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a

exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (WACQUANT, S/D, p.2).

Assim sendo, a teoria do *habitus* reconhece que os agentes fazem ativamente o mundo social, o *habitus* confere às práticas a sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato.

O *habitus* designa uma competência prática adquirida na e para a ação que opera sob o nível da consciência, ele resume não uma aptidão natural, mas social que é, por esta mesma razão, variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, através das distribuições de poder.

Bourdieu realça a flexibilidade do *habitus* que ele denominou de relação dialética ou não mecânica, a fim de o conceito não se limitar à determinação exclusiva da objetividade. Este é notoriamente o fruto da incorporação não planejada da estrutura social e da posição e da origem social no interior do próprio sujeito.

O conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais, que é compreendido especificamente como

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquema (BOURDIEU, 1983, p.65).

Noções como *habitus* podem ser definidas conceitualmente como venho fazendo até agora, entretanto, Bourdieu afirma que este conceito, bem como outros conceitos como campo, capital, violência simbólica, estratégia, sentido prático, devem ser tomados no interior do sistema teórico que eles constituem, nunca isoladamente.

As elucidações conceituais sobre a noção de capital se desmembram em outros capitais, unidos em um conjunto e compreendidos a partir de um sistema de disposições de cultura.

Ampliando a concepção marxista, Bourdieu entende por capital todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social. Nesta ótica a estrutura social é vista

como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado pelas relações materiais, econômicas, simbólicas e culturais entre os indivíduos. Surgem deste momento as variações do capital – econômico, cultural, simbólico e social.

O capital econômico refere-se a elementos de ordem material como renda, salário e imóveis; o capital simbólico refere-se à autoridade, legitimidade e prestígio social conferidos ao agente possuidor de capital, econômico, social ou cultural; o capital social refere-se às conexões sociais, redes de amizade, parentesco, influência e troca de favores, através dos quais as classes sociais dominantes garantem suas posições de dominação; e o capital cultural que se refere à posse de bens, capacidades e títulos culturais que, por homologia com o capital propriamente dito, isto é, o capital econômico, adquire um valor social, proporcionando vantagens sociais aos seus possuidores.

Na reflexão sobre o conceito, faz-se necessário inicialmente compreender que cada campo social, enquanto *locus* onde se manifestam relações de poder, se estrutura a partir da distribuição de um *quantum* social denominado por Bourdieu de capital social. A distribuição desigual das espécies de capital requerido pelo campo vai determinar tanto a posição que o agente social vai ocupar no campo, quanto às relações materiais e simbólicas travadas em seu interior. Os campos sociais, possuindo formas distintas de capital, mantêm entre si uma relação constante já que a posse de um tipo de capital constitui a condição para a obtenção de outro.

No campo da produção cultural, o capital cultural é um valor produzido pela ação pedagógica familiar e se refere à competência cultural e linguística socialmente herdada, e que, obviamente, não é distribuído equitativamente. Uma das definições possíveis se refere ao capital cultural como a proficiência no uso, e familiaridade com a prática de códigos culturais dominantes, tais como estilos linguísticos, preferências estéticas e códigos de interação social.

No que diz respeito à noção de capital cultural, nunca é demais lembrar que sua formulação na obra de Bourdieu está estritamente ligada a uma problematização da dominação.

Segundo este autor:

O capital cultural pode existir sobre três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem

indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar a parte porque, como se observa com relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 1998, p. 74).

No estado de capital cultural incorporado a assimilação, enraizamento, incorporação e durabilidade do capital cultural em um determinado sistema demandam tempo e somente podem ocorrer de forma pessoal, não podendo ser externado, pois perderia a característica própria de capital cultural da instituição. Já no estado objetivado o capital cultural aparece na aquisição de bens culturais através do capital econômico sendo indispensável à posse do capital cultural incorporado, por possuir os mecanismos de apropriação e os símbolos necessários à identificação do mesmo, é por fim o capital institucionalizado que discorre sobre a concretização do mesmo ocorrendo na propriedade cultural dos diplomas e sua aquisição.

Os pressupostos teóricos da história e da sociologia da leitura deslocam a atenção para o leitor. À luz destes referenciais a leitura é vista como uma prática cultural e social imbricada de sentidos. Construídas historicamente numa trama plural, a leitura é polissêmica e processual, em outras palavras, ela não é um ato isolado do leitor.

No capítulo seguinte está exposto o itinerário da pesquisa explanando os principais procedimentos metodológicos.

2 TRAJETÓRIAS DE LEITORES: O ITINERÁRIO DA PESQUISA

Tinha cerca de quarenta anos, alto, forte, tornava-se até violento quando contrariado. Chamava a atenção principalmente pela força do olhar. Tal era a sua habilidade que sozinho na caçada valeria por todo o restante da tripulação. Quem diz canadense diz francês. Ned Land tornou-se meu amigo graças a minha nacionalidade. Gostava de conversar comigo em francês. Era agradável ouvir suas aventuras nos mares polares. Falava de suas caçadas às baleias com algum talento poético. Descrevo meu corajoso companheiro tal como o vejo atualmente. É que nos tornamos amigos, unidos pelas mais difíceis circunstâncias. Ah! Bravo Ned!

Julio Verne

Neste capítulo faço a narrativa do itinerário da pesquisa. Gostaria de socializar minha experiência de pesquisadora com algum talento poético, talento de quem gosta de conversar e envolver-se em escutas. Quero um pouco de Verne, que traduz suas experiências com sensibilidade. Quero dizer que fui atraída pela força de olhares e por histórias de vida, coisa de quem fala a mesma língua e se envolve com amizade. Preciso nas palavras que seguem descrever o meu itinerário na pesquisa, especialmente o meu (re) encontro e envolvimento com os sujeitos da pesquisa e tal como os vejo atualmente “corajosas companheiras”. Parafraseando Verne, nos tornamos amigas pelas mais difíceis circunstâncias. Circunstâncias estas estabelecidas pela convivência profissional fazendo com que, em minhas idas e vindas, fosse definindo o meu objeto de estudo.

Dessa forma, acredito que pesquisar comporta uma trajetória, uma vez que esta se constitui no decorrer de um tempo por diversos contextos, experiências e influências. Rememorar então minha trajetória de pesquisa é perceber como fui me constituindo enquanto pesquisadora.

Deste modo, construí uma rede de socialização a partir das experiências vivenciadas durante a graduação e dos encontros com os professores e colegas de curso. Era tudo tão novo, um misto de descobertas, de excitação, de medo, de angústia e de

conhecimentos. E assim, fui construindo um percurso acadêmico marcado por valiosas leituras e pela minha inserção no campo de trabalho.

Nesse sentido, o contato entre teoria e a prática foram ressignificando as dimensões teóricas aprendidas no ensino superior, pois durante o trabalho de pesquisa procurei constantemente andar na contra mão de um discurso muito em voga na academia, qual seja ele, o de que a teoria é diferente da prática. Desta postura surge a minha primeira aproximação com Pierre Bourdieu, cujo aporte sociológico sinaliza para a *ilusão do saber fazer* decorrente da força do *habitus* adquirido na experiência do senso comum. Com ele aprendi sobre a beleza da empiria, pois, sempre pensei minha sala de aula como um grande espaço de múltiplas aprendizagens. Eu não queria quadros teóricos prévios, queria sim, aprender com a prática sem, contudo, abrir mão da teoria.

No curso de Pedagogia dei meus primeiros passos em direção à pesquisa com a produção de pequenos trabalhos para participar de congressos⁹. Ressalto que essa prática era estimulada por alguns professores que reconhecidamente se envolviam com pesquisas.

Por volta do quinto período passei em um seletivo da rede municipal de ensino para ser estagiária da Escola Municipal Velho Monge, uma escola pequena, localizada em uma região periférica de Teresina-Pi. Quando assumi a 4ª série do ensino fundamental me deparei com uma realidade não muito diferente de algumas escolas espalhadas por nosso país, em que uma parcela significativa de alunos não sabia ler.

No primeiro momento fui surpreendida, uma vez que sempre via nos dados oficiais da Rede¹⁰ índices que apontavam para um crescimento das taxas de alfabetização de crianças até a terceira série do ensino fundamental. Mas, o que pensar naquele momento se eu tinha alunos que estavam na quarta série e que não sabiam ler? Eu tinha então um cenário delicado para minha mediação. De forma intuitiva fiz uma reunião de pais, que para minha admiração compareceram todos. Tentei não ir direto ao assunto, comecei a reunião lendo um trecho do Pequeno Príncipe de Saint - Exupéry. Eu queria conquistá-los. Começamos por conversar sobre o lugar da leitura em nossas

⁹ Eram publicações de artigos em congressos nacionais e regionais de estudantes de Pedagogia (ENEPE e ENOEPE) e congressos nacionais e regionais de estudantes de História (ENEH e EREH).

¹⁰ Os dados oficiais da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI são fornecidos através das provas de monitoramento interno da rede aplicadas aos alunos das segundas e terceiras séries anualmente. Estes são divulgados de forma condensada e enviados a cada escola para ser discutido junto a direção e equipe de professores e também podem ser acessados pelo endereço eletrônico <http://www.semec.pi.gov.br>.

vidas, surgiu então um diálogo sobre qual a importância da leitura para eles. Lembro-me de uma fala que era mais ou menos assim:

Eu não sei ler, mas não queria essa herança para minha filha, mas ela não se interessa, só pensa em brincar, passa o dia todinho na rua, minha mulher não diz nada eu acho que pra ela a menina estando na rua é menos trabalho, mas eu queria que a escola me ajudasse, pois, eu já entreguei pra Deus não sei mais o que fazer, eu queria tanto que ela não tivesse as mesmas coisas que eu tive, a diferença é que hoje ela tem acesso e na minha época, nem escola tinha, ela hoje está no céu [...] Eu não queria deixar isso de herança para ela.¹¹

Esse foi apenas um de tantos depoimentos que me chamaram atenção. Foi uma fala espontânea, mas, imbricada de conceitos como campo, capital econômico, social, cultural, *habitus* e herança familiar. Naquele dia, minha cabeça dava mil voltas em pequenos intervalos de tempo, era uma união de compaixão pela situação e medo pela realidade que eu iria enfrentar. Na hora nem me lembrei de Bourdieu, só disse que eu ia me esforçar muito para trazer aquelas crianças para um universo de leitura, mas eu deveria contar com o apoio dos pais, pois, enquanto responsáveis, eu gostaria que eles também atribuíssem um sentido para leitura, dando condições para que aquelas crianças pudessem aprender a ler. Uma boa parte delas era analfabeta. Disse aos pais então que gostaria que estimulassem os seus filhos a não faltarem à escola e que ficassem atentos aos meus pedidos no sentido de acompanhamento.

No ônibus, já voltando para casa, fui pensando, sobre alguma forma de adentrar àquela realidade. Foi então que lembrei de Bourdieu, pois, percebi nas falas dos pais muitas das categorias empíricas trabalhadas nas pesquisas desse sociólogo. Comecei de novo a me aproximar dos referenciais de Bourdieu com um cuidado especial, a partir de algumas indagações: Como traduzir os seus conceitos para aquela realidade? Quais as peculiaridades existentes entre a realidade francesa, lócus de Bourdieu, e a realidade daquele bairro na periferia de Teresina-PI?

Ao retomar as leituras de Bourdieu, lembrei-me da fala daquele pai e associei com os conceitos de herança cultural, *habitus*, capital (cultural, econômico e social), violência simbólica, campo e estratégia elaborados pelo sociólogo francês. Ao longo da minha prática pedagógica nesta escola considerei o espaço social e suas múltiplas

¹¹ Lembrança da fala de um pai de aluno (a) em um momento de reunião realizado por mim quando docente da Escola Municipal Velho Monge no ano de 2005.

relações, apostei no diálogo com a teoria para mediar à aproximação do processo da leitura com os significados atribuídos a ela. Assim, fui tecendo uma ação docente dialógica amparada numa releitura de currículo oficializado e legitimado a fim de aproximar meus alunos e alunas da aquisição de um capital cultural na forma objetivada pelo contato com os suportes da escrita (livros, revistas, fotografias, música entre outros suportes). Destes momentos nasceram projetos de leitura, visita a feira de livros, recreio cultural, empréstimos de livros, apresentações teatrais, feira de cultura, espaço livre de leitura e sarau de poesia. Tudo no intuito de torná-los leitor. De um universo de trinta e um alunos dentre os quais dezessete não sabiam ler, apenas dois permaneceram nesta condição apenas ampliando seu nível para o de decodificar a escrita.

Desde então, estudar a leitura me intrigava, queria entendê-la sob o viés do social e do cultural e pensava ainda mais longe: queria socializar com professores experiências desta natureza. Intrigava-me o fato de alguns professores não se sensibilizarem com este cenário da não-leitura. Então pensei num outro movimento que não fosse aqueles de formação continuada pré-elaboradas hierarquicamente, nem as pesquisas que colocam o professor na berlinda com receitas prontas de sucesso escolar, muito menos aquelas que constataam as não-leituras literárias.

Pensei nos professores protagonizando, dialogando com suas experiências ao longo de sua história de vida. Ou melhor, imaginei os professores constituindo suas trajetórias leitoras. Pensei nos conceitos emergidos das falas narradas sem roteiro prévio, de forma espontânea, apenas ciente de que se trataria de memórias de leitura. Pensei em narrativas biográficas carregadas de sentidos. Pensei, com Bosi (2003), em histórias filtradas pelas lentes de quem as viveu e nas narrativas como vias privilegiadas para chegar até o ponto de articulação da história com a vida cotidiana.

Sendo assim, nesta investigação utilizei como embasamento teórico os conceitos criados por Pierre Bourdieu (1996) sobre a rigurosidade, ilusão biográfica, a praxiologia. Inspirei-me em seu *habitus científico* constituído por uma trajetória peculiar de engajamento com pesquisas.

Deste modo, estruturei um projeto para ser realizado em nível de mestrado em uma instituição com linhas de pesquisa que revelam afeição a pesquisas fundamentadas neste referencial. Neste caso, escolhi o Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, por ser um espaço acadêmico que se destaca por uma variedade de linhas de pesquisas, dentre elas a linha que ingressei

intitulada de Educação, Currículo e Ensino. Enquanto pesquisadora tive a oportunidade de conviver com pesquisadores mais experientes, num clima de acolhimento e de compartilhamento de saberes científicos e pessoais que tanto engrandeceram minhas experiências.

Depois do contato acadêmico com disciplinas que abriram horizontes de expectativas, com as leituras indicadas, com processos de buscas bibliográficas, com produções científicas de ensaios da pesquisa publicados e com sugestões criteriosas da banca de qualificação, passei para a reformulação do projeto e, em seguida, para leituras recomendadas. Uma vez concluídas, uma nova sensação vem à tona: tinha chegado a hora de ir para o campo de pesquisa. Retorno então a Teresina-Pi cheia de desejos e expectativas em relação à pesquisa de campo.

Ao sistematizar minhas idéias senti a necessidade de registrar cada passo num instrumento móvel que pudesse me acompanhar em situações inusitadas, como *insights* ou apreensões de olhar ao longo do contato com o campo e os sujeitos. Para isso, fiz uso de um diário de campo onde registrei o itinerário da pesquisa desde as indicações de leituras até as situações de entrevistas.

Esta dissertação privilegiou a abordagem qualitativa, partindo do pressuposto do trabalho com um universo de significados que se iniciam desde a problematização, passando pelas estratégias de investigação, até a busca e análise de dados. Optei por trabalhar com o conceito de trajetória, mapeando de forma geral os capitais culturais, para em seguida cruzar os dados.

Entendo que a pesquisa qualitativa fundamenta-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores. Nessa perspectiva, a descrição das experiências contadas foram feitas por meio dos relatos das professoras.

Enquanto norteamiento metodológico me debrucei sobre a História Oral. Tomei como fonte testemunhos orais de vida que possibilitassem a compreensão de acontecimentos, conjunturas, instituições, práticas e modos de vida no tocante à constituição do *habitus* leitor de professoras da rede pública e privada de Teresina-Pi.

O tipo específico de estratégia qualitativa de investigação foi a História de vida, usada nesta pesquisa pela potencialidade de apreender as particularidades inscritas nas práticas sociais.

Nesta perspectiva, parti das reminiscências pessoais buscando estudar a trajetória leitora das professoras por meio das estratégias postas em ação recordadas por elas ao longo de seus percursos formativos. Assim, como Thompson (1992), acredito que a História Oral tem mérito de tratar assuntos que por outras vias se mostrariam impenetráveis.

As narrativas orais revelam os bastidores do cotidiano, as posições divergentes entre as pessoas comuns, de modo que o papel do pesquisador estaria em tratar as fontes compreendendo as conexões pessoais inseridas num contexto objetivo desvelando as nuances contextuais das práticas sociais.

As estratégias de amostragem partiram da intencionalidade de estudar a constituição do *habitus* leitor de professoras, fazendo um cruzamento das trajetórias com as experiências diversas de leitura. Para tanto, os quatro sujeitos da pesquisa necessariamente são professoras de rede pública e privada de Teresina-Pi.

2.1 Desvendando os sujeitos: a escolha das professoras

Não há uma forma de leitor, mas uma variedade de leitores e, além disso, o próprio leitor muda conforme as situações de linguagem.

Eni P. Orlandi

Eu penso que fui escolhida por meus sujeitos. A proximidade com cada uma das professoras colaboradoras desta pesquisa se deu ao longo da minha trajetória docente, durante a qual pude transitar por todos os níveis de ensino. Estes deslocamentos aconteceram nas redes públicas municipais e estaduais e na rede privada de ensino.

Quando pensei nas trajetórias de professores leitores, imaginei um leque de abrangência. Inicialmente, pensei em três professores, cada uma representando uma rede de ensino. Depois, pensei em contrapor com professores de zonas¹² diferentes,

¹² Refere-se a divisão do espaço geográfico urbano de Teresina-PI, as zonas apresentam discrepâncias no tocante as diferenças sociais, não de forma generalizada, mas estigmatizadas como por exemplo, Zona

busquei inserir um professor do sexo masculino, visto que os sujeitos que eu tinha pensado eram todas do sexo feminino. Mas, circulando entre as escolas em que trabalhei, não consegui encontrar alguém do sexo masculino que tivesse marcado as minhas lembranças. A minha vontade era constituir a trajetória de professores que assumissem uma identidade leitora e que apresentassem em suas práticas pedagógicas evidências deste contato com a leitura.

A afinidade com as professoras aconteceu nos meus momentos de experiência docente que possibilitaram a existência de um clima agradável de amizade. Ressalto que o contato com elas fora mais de ordem profissional que pessoal o que possibilita a distância e o envolvimento necessário entre o pesquisador e os sujeitos. Sobre a proximidade

o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto e, portanto partilha com aqueles cuja história ele narra, as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Ele é, pois, o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cuja história ele escreve. Para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói (CHARTIER, 1996, p. 216).

A escolha das professoras num universo de outras tantas, deu-se peculiarmente por uma estratégia de observação *a priori*, que foram as minhas lembranças, mesmo que esta observação não tivesse sido pensada na época do contato. Quando pensei em professoras leitoras, recordei-me daquelas que deixaram marcas em minha trajetória pessoal e profissional. As marcas são as práticas pedagógicas destas professoras ao desenvolver estratégias de contato com a leitura no cotidiano escolar.

Sob a égide das minhas recordações, que foram elementos primordiais a seleção dos sujeitos, amparavam-se lembranças de suas práticas pedagógicas no tocante à leitura no ambiente escolar. Estas lembranças me instigaram a compreender o *habitus leitor* destas professoras, que no cotidiano atribuem significados tão peculiares a leitura.

sul, sudeste e norte são áreas mais periféricas e zona centro e leste são áreas mais elitizadas. As professoras (ML) e (FG) são da zona sul e as professoras (FP) e (JM) são da zona leste.

De antemão apresentarei as professoras sem uma denominação, após esta exposição de minhas reminiscências explicarei a estratégia de denominação dos sujeitos da pesquisa.

Uma das professoras escolhidas é da rede municipal de ensino, lembro-me que ela sempre comprava livros nos representantes ambulantes que iam vender na escola. Ela tinha um acervo e sempre que estava na sala dos professores ela olhava o jornal como se tivesse dialogando com as manchetes, fazia o uso da biblioteca escolar e recortava vários textos de diversos gêneros literários para montá-los em cartolina com o objetivo de selecionar possibilidades de leitura para os alunos, ela tinha uma caixa em que guardava esses textos e usava-os ouvindo a leitura de criança por criança. Ela tinha uma notória preocupação com a leitura dos alunos.

A outra professora escolhida é da rede estadual de ensino, recordo-me que ela era uma estimada professora de língua portuguesa. Seus alunos eram encantados com as aulas, ela desenvolvia diálogos sobre as experiências leitoras dos alunos e assim promovia uma socialização de experiências. Uma de suas estratégias consistia em fazer os alunos leitores transitar de uma sala a outra dando testemunhos leitores o que gerava uma rede de socializações em torno da leitura.

Em minhas reminiscências veio também à tona à imagem de outra professora, esta da rede privada de ensino, ela tinha fascínio por leitores, trabalhava com rodas de leitura e com muitos gêneros textuais. Sempre observava como ela lidava com os círculos de leitura principalmente por deixar as crianças livres para trazerem suas leituras prediletas, gostava de socializar leituras pedindo livros emprestados e realizava apresentações teatrais dos clássicos da literatura infantil, ela foi a terceira professora escolhida.

A quarta professora escolhida é aposentada da rede estadual e atualmente é proprietária de uma escola privada. Tem um acervo pessoal de livros, adora socializar e presentear as pessoas com livros, ela carregava livros no carro e quando abordada por garotos de rua dava-lhes os livros. Como estimuladora de hábitos de leitura ela socializava com o grupo de professores da sua escola livros, além de presenteá-los com assinatura de revistas.

Este envolvimento descrito por mim assemelha-se ao pensamento de Albuquerque ao mencionar que

para fazer história não é necessário se afastar do mundo, das coisas, das pessoas, mas estar tão próximo delas que já não saibamos quando começa o eu e quando termina o outro, o eu e o eles. Para ser historiador, como para ser poeta, é preciso não estar alheio a nada, é preciso estar envolvido pela vida, estar misturado com as pessoas e as coisas, para existir nelas, ser disfarçado. Misturar-se para apodrecer seu próprio eu, apodrecer para fermentar novos personagens e novos entendimentos para vida e para o passado, fazer história como exalação que corrompe os limites do homem, tal como ele se define e está definido em nosso tempo. O historiador, como poeta, é um formulador de devires dos outros (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007 p.89)

Por razões de anonimato e por tornar pública conversas privadas escolhi outros nomes para as professoras. Cada uma delas foi identificada por nomes de autores literários que foram lidos por elas e que representaram um marco nas lembranças ao longo de suas trajetórias leitoras. Assim sendo, a primeira professora entrevistada atenderá por Francisco Gil Castelo Branco (FG); a segunda Fernando Pessoa (FP); a terceira Monteiro Lobato (ML) e a quarta, Joaquim Manuel de Macedo (JM).

A decisão de primar pelo anonimato das entrevistadas reforça uma prática sugerida por Bourdieu, ao enfatizar que:

Como de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar pública, conversas privadas, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas? Sem dúvida, todos os nossos interlocutores aceitaram confiar-nos o uso que seria feito de seus depoimentos. Jamais houve um contrato tão carregado de exigências tácitas como um contrato de confiança. Devíamos, pois, cuidar primeiramente de proteger aqueles que em nós confiaram [especialmente mudando, muitas vezes, as indicações, tais como nomes de lugares ou de pessoas que pudessem permitir sua identificação (BOURDIEU, 1997, p.9)

Dessa forma, tratei as professoras pelo nome dos autores de suas obras prediletas, a fim de zelar pelas exigências tácitas do contrato de confiança. Estes autores foram escolhidos por elas nos momentos da entrevista como leituras significativas, uma vez que eles marcaram o primeiro registro de leitura literária realizada por elas.

A intenção da seleção das professoras, fora apresentar duas professoras da rede pública e duas professoras da rede privada, para realizar um cruzamento de dados, ressaltando que estas estão em espaços escolares diferentes. Então terminei por delimitar o campo e os sujeitos da seguinte forma: uma professora da rede pública

municipal; uma professora da rede pública estadual e duas professoras da rede privada de ensino.

Este foi o critério de seleção, professoras que em minha rede de experiências deixaram significativas marcas com suas ações. O passo seguinte da escolha foi fazer o convite a elas para participarem desta pesquisa de mestrado. A resposta favorável foi dada com entusiasmo por todas elas e quando apresentei o objeto de estudo elas sentiram-se familiarizadas com a temática e bastantes curiosas sobre a metodologia da história oral e sobre a estratégia qualitativa de investigação da história de vida.

Esta pesquisa do tipo qualitativa partiu do pressuposto indutivo, as pesquisas desta natureza acontecem quando o pesquisador gera significados a partir de dados coletados no campo.

O mapeamento dos sujeitos foi definido então como incita Minayo (2003). Onde a definição da amostra parte do pensar sobre quais os indivíduos sociais tem uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado. Sendo assim, a escolha deu-se pela proximidade e familiaridade, uma vez que,

a proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação não-violenta. De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas, suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas de comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor (BOURDIEU, 1997, p.697).

Por razões subjetivas não reduzidas a causas objetivas, desvendamos os sujeitos, evidenciando que a escolha privilegiou tanto a familiaridade com os sujeitos e também com o campo.

Pensando nos mecanismos de distanciamento, deixei claro que a seleção de quatro professoras, deu-se pela ênfase na metodologia e na estratégia de investigação:

História de vida, para o qual tanto a amostra fez-se suficiente como o material empírico das entrevistas, que denomino de achados da pesquisa.

2.2 Pesquisar a leitura é pesquisar o leitor: a História Oral, a História de Vida e a coleta dos dados

Pesquisar é um labor artesanal

Cecília Minayo

Adotei enquanto metodologia a História Oral e como estratégia de investigação a História de Vida. Corroborando com Minayo (2003), acredito ser a pesquisa um labor artesanal, que não prescinde da criatividade, e se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos, técnicas e linguagem com ritmos próprios e particulares. Dotada de um ritmo próprio tanto a História Oral quanto a História de Vida vem ocupando um lugar relevante no campo das pesquisas visto que,

a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (NÓVOA, 1995, p.15-16).

Considerei que pesquisar a leitura é pesquisar o leitor, esta opção metodológica foi uma coerente escolha, uma vez que possibilitou colocar o professor no centro do debate. A utilização da História Oral pressupõe pesquisa, análise crítica e reflexão sobre o material obtido através das entrevistas orais. O uso desta metodologia influenciou a forma de contato com os sujeitos, a forma de coletar os dados, os passos da análise e a narrativa final. Desse modo, a História Oral,

em nosso entender, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e

desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho – funcionando como ponte entre teoria e prática (FERREIRA; AMADO, 2001 p.16).

Nesta metodologia, os procedimentos adotados para a constituição das trajetórias leitoras das professoras foram ordenados em três momentos: Primeiramente, pré-formulei minhas categorias de análise; no segundo momento, estruturei o questionário para coleta dos perfis e, no terceiro momento, estruturei em forma de cronograma as seções das entrevistas orais.

De início, não fechei as categorias analíticas, mas já tinha em mente aquelas que aparentemente dariam conta da minha problemática. As categorias de análise são conceitos que representam os fenômenos.

A definição das categorias que nortearam esta pesquisa se deu no curso da análise visto que elas não foram fixadas de início. Ou seja, elas tomaram forma no curso. É importante ressaltar que o fato delas não estarem fixas não significa dizer que elas não existiam. De antemão pensei que as categorias *habitus*, trajetória e capital cultural fossem suficientes para a análise. Apenas depois das entrevistas narrativas foi que inseri também o conceito de dissonância para a efetiva análise categórica dos dados. São as categorias que organizarão o discurso sobre as trajetórias leitoras.

Depois da pré-formulação das categorias, veio à estruturação do questionário, inspirado na validade¹³ dos elaborados por Bourdieu em *A Distinção* (2007). O questionário foi dividido em três momentos: no primeiro denominado de perfil do professor, adequiei o tópico relativo aos modelos de bens materiais e às trajetórias escolares ajustando-os a realidade brasileira. No segundo momento, denominado de práticas culturais dos sujeitos pesquisados, houve uma adequação para a realidade de Teresina-PI, bem como para alguns elementos das redes de socialização da internet, como foi o caso de inserção de práticas de leitura eletrônica. Já no terceiro momento, pensei num modelo que possibilitasse o registro da trajetória escolar e profissional das professoras, este recebeu a denominação de formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa.

Após a formulação do questionário veio a parte mais criteriosa: a estruturação das estratégias da entrevista. De início, pensei em seis seções de entrevistas para cada

¹³ A expressão validade fora designada no sentido de que até hoje esses questionários dão suporte a pesquisadores que trabalham com as categorias de análise de Pierre Bourdieu.

sujeito, mas tinha em mente a flexibilidade dessa organização. Tanto foi que, devido às singularidades da fala de duas professoras, tive que ampliar a de uma professora para sete seções e de outra professora para nove, sendo que apenas duas das professoras permaneceram com seis seções.

Para capturar as nuances da vida humana acredito na entrevista narrativa como um sensível procedimento de aproximação dos dados. Num outro momento, acrescentei os questionários como parte do procedimento de coleta de dados. No que diz respeito à entrevista, esta

pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo a compreendê-lo tal como ele é na sua necessidade singular é uma espécie de amor intelectual: um olhar que consente com a necessidade (BOURDIEU, 1997, p. 704)

Com o amor intelectual enfatizado por Bourdieu entendo que as entrevistas narrativas são exercícios de escuta e de olhar, foco de retratação das experiências vividas. Ao refletir sobre as implicações das entrevistas enquanto instrumento da história de vida percebe-se que:

em relação a história de vida, como estratégia de compreensão da realidade, sua principal função é retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações [...] nesse procedimento metodológico destacamos a noção de entrevista em profundidade que possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante [...] Esse relato fornece um material extremamente rico para análise do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual (MINAYO, 2003 p. 59).

Foi buscando o diálogo como forma de me aproximar das histórias de vida das professoras, que a partir de suas experiências individuais com a leitura pude compreender melhor o campo social habitado pelas professoras. Deste modo, a fim coletar os dados nas entrevistas narrativas optei pela gravação oral nas três primeiras seções sendo que as demais foram registradas no diário de campo. Nele registrei os momentos de silêncio, de suspiros, de lágrimas, de pensamentos pausados, dos

brancos¹⁴, de ênfase a determinadas ações, de repetição de falas e de falta de oralidade em outras, de mãos que se movimentavam, de olhos que se fechavam e em outros momentos se abriam exaltados. Aquele momento era como se fosse totalmente delas com suas lembranças, eu queria apenas captar esse universo sensitivo de expressão das memórias. Em relação a este diálogo compreende-se que, para ser

capaz de falar sobre esses seres e acontecimentos, a História precisa escapar deste discurso racional, deve reintroduzir a arte em seu discurso, ornar a sensibilidade, a imaginação e a intuição partes de seus instrumentos de trabalho (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007 p.88).

Os bastidores destas entrevistas foram diversos. Assim sendo, senti a necessidade de explicitar detalhadamente a itinerância das entrevistas, visto que se trata de sujeitos em suas singularidades.

A professora (FG) Francisco Gil Castelo Branco, foi minha primeira entrevistada, fui a casa dela, mas ela não se encontrava. Estava na escola no turno da noite, pois, agora se tornara diretora adjunta da Escola Municipal Professor Valdemar Sandes. Dirigi-me a escola.

O retorno a esta escola foi muito agradável, visto que aquele espaço outrora era meu local de trabalho. Encontrei alguns companheiros e tivemos uma conversa bastante descontraída. Quando falei da entrevista, ela logo se pôs a pensar num lugar bem calmo da escola para a sua realização. O local mais tranqüilo era a secretaria. Lá, ficamos a sós, dialogamos sobre o norteamento da entrevista no sentido de direcionar a fala do sujeito, à trajetória leitora e lembranças de infância até a vida adulta sempre relacionando às experiências leitoras. Foram três horas de entrevista, horas que se passaram e nós nem percebemos. Não é nada fácil selecionar lembranças.

Lembrar é um processo de ordem complexa e, por isso, não conseguimos terminar esse primeiro momento. Deixei então agendado a segunda entrevista para outro momento, o que viria a acontecer na escola no mesmo local. Neste segundo momento da entrevista, senti a professora bem mais a vontade. Quando observei este estado de espírito indaguei:

¹⁴ Expressão (gíria) usada para referir-se a um pequeno lapso de memória, esquecimento passageiro ou temporário que pode ser restabelecido a qualquer instante por outras conexões.

- Você hoje está mais a vontade? Senti você apreensiva na noite anterior! Ela me respondeu dizendo que: - era por conta de ser uma experiência nova para ela, era uma pesquisa de mestrado, e ela sabia da seriedade que representa uma pesquisa deste porte e que tinha ficado com receio do que eu poderia perguntar (Diário de campo, 11/11/2009).

Estas indagações foram registradas no meu diário de campo. Passada essa situação começamos a entrevista. Este encontro foi muito produtivo, visto que foi no intervalo da adolescência que a informante viveu marcantes experiências com a leitura, e passou por situações marcantes, como o ingresso precoce no trabalho doméstico e a mudança de estudo do horário diurno para o horário noturno por conta de ter que conciliar trabalho e escola.

A segunda entrevista durou mais de três horas. Procurei captar nas narrativas expressões e nuances do olhar. A professora é bastante expressiva, fala com ênfase e conta a sua trajetória escolar com clareza de lembranças, embora não mencionasse precisamente a ordem cronológica dos momentos recordados.

Percebi também que é muito comum na fala dela idéias de aproximação de tempo, como por exemplo: “Eu aprendi a ler, eu tinha mais ou menos uns sete anos, mas eu vim ter acesso a livro depois de grande”. Situação esta que não inviabiliza a compreensão objetiva do vivido.

A terceira entrevista teve como pilar suas lembranças de formação inicial e do contato dela com a universidade. Nesta parte da entrevista foi lembrada a trajetória de acesso a universidade, as dificuldades de conciliação do trabalho com a academia, os programas de qualificação de formação de professores leigos¹⁵ e as diversas circunstâncias oriundas desse percurso formativo. Esta entrevista teve uma hora de duração.

As entrevistas narrativas foram encerradas e não tive a necessidade de convidá-la a fazer reiteraões, haja vista que os achados da fala da professora foram enriquecedores e instigantes. Utilizei as outras três seções para a aplicação dos questionários e para alguns esclarecimentos sobre as datas.

¹⁵ Professoras leigas é uma expressão usada para denominar aquelas docentes que a formação deu-se em nível pedagógico de acordo com a LDB N°5692/71 e que por determinação da LDB N°9394/96 deveria ser qualificada para atender aos novos requisitos da formação de professores no tocante a inserção delas no ensino superior também entendido como formação inicial.

A professora (FP) Fernando Pessoa, foi minha segunda entrevistada. O contato com ela deu-se por telefone. Por conta do distanciamento nos últimos anos, dialogamos inicialmente sobre o que tinha acontecido nesse intervalo de tempo. Falei um pouco sobre minha pesquisa e sobre a metodologia e ela se colocou a disposição para realizarmos as entrevistas.

As seis seções de entrevistas aconteceram na Biblioteca do Instituto de Educação Professor Antonino Freire, num espaço isolado com mesas de grupo que permite um diálogo sem incomodar a dinâmica silenciosa da biblioteca. A primeira entrevista começou logo no início da tarde e adentrou a noite. Fiquei receosa pela duração, mas a professora parecia estar bem à vontade e não demonstrou sinal de fadiga. Pelo contrário, senti que ela relatava suas experiências com um tom nostálgico, uma vez que hoje ela não reside junto aos familiares que moram no interior do Piauí.

Cada lembrança era envolvida de uma notória sentimentalidade. Deixamos marcada a segunda seção, que também aconteceu na biblioteca. A escolha deste local foi sugerido pela professora, por a mesma residir em um apartamento próximo a uma movimentada avenida de Teresina, que em horários diurnos prejudicaria a gravação da entrevista.

Na segunda entrevista, tive como objetivo rememorar as experiências leitoras na adolescência, uma vez que no primeiro encontro ela comentou sobre as suas leituras na infância. Os achados me surpreenderam. Eram falas imbricadas de uma criticidade e de apontamentos muitos significativos no sentido de deslocar a formação leitora para outros espaços sociais não legitimados, esta durou cerca de três horas.

Na terceira entrevista, que teve uma duração menor foram apenas uma hora devido a um compromisso da professora. Foram rememoradas suas experiências no ensino superior realçadas pelas exigências de leitura, pelo contato com leituras fragmentadas e por uma inibida utilização da biblioteca.

Na quarta entrevista foram expostas lembranças de leituras pessoais e profissionais. Aqui, as singularidades afloraram. Era uma lembrança muito recente dela com os livros, com os diversos suportes e com leituras escolhidas por bel prazer. Utilizamos os dois encontros posteriores para aplicação do questionário que levaram em médias apenas alguns minutos para que se fosse respondido. Em meu diário de campo registrei o momento em que a professora (FP) me informou que

É tão bom lembrar, voltar no tempo, já tinha feito um exercício de reflexão sobre o passado, mas, não assim unindo as lembranças das minhas ações e das ações dos outros para meu desenvolvimento enquanto leitora. Seria interessante se cada um de nós professores pudéssemos fazer esse exercício e perceber que cada um de nós tem uma experiência particular, às vezes a gente esquece isso e cobra do aluno sem considerar que ele também tem uma trajetória. A gente observa que pode marcar a trajetória de alguém do jeito que fomos marcados (Diário de campo 30/11/2009).

Esta fala expressa a importância do procedimento metodológico adotado durante a investigação, na medida em que a História Oral serviu como um dispositivo que permitiu a professora realizar um “exercício de reflexão” que favoreceu seu “desenvolvimento enquanto leitora” ajudando a mesma a repensar a sua trajetória, a prática pedagógica dos professores e a pesquisa enquanto mediadora desta reflexão.

A professora (ML) Monteiro Lobato foi minha terceira entrevistada. O primeiro contato com ela deu-se na escola privada na qual ela trabalha, o Instituto Frater de Ensino. Ela estava em horário de recreio, os múltiplos sons que emergiam das crianças ao brincar fez com que muito mais observássemos que conversássemos. Somente após o recreio onde estávamos em pé no pátio da escola de forma informal é que apresentei a proposta da pesquisa e a convidei para me contemplar com sua trajetória de vida, ela ficou enaltecida com o convite e se colocou a inteira disposição para contribuir.

No mesmo dia dei início a primeira entrevista dela me dirigi até a sua casa. Diferentemente das professoras (FG) e (FP) apliquei primeiro os questionários e já deixei marcado o retorno para o dia seguinte para realizarmos a entrevista na casa dela. As três seções foram gravadas, mas, elas não foram suficientes para narrar a sua trajetória leitora, visto que a professora usou de muita objetividade em sua fala o que fez com que eu ampliasse para sete seções.

Na segunda entrevista, conversamos sobre trajetória e formação leitora. Ela me convidou a fazer a entrevista no quarto dela por conta do ar condicionado o que possibilitou que eu e ela ficássemos bem à vontade para conversar sobre sua trajetória desde a infância até a adolescência. Em nossa companhia estava o seu filho pequeno de dois anos e seu sobrinho de quatro anos que brincavam sem nos atrapalhar. Esta entrevista durou cerca de duas horas. Registrei, em meu diário de campo, a percepção que tive:

neste segundo momento a professora já estava bem mais a vontade. Ela atribui isto a primeira entrevista que a instigou rememorar outros momentos que influenciaram sua formação leitora, especialmente na infância (Diário de campo 05/12/2009).

Na terceira entrevista que teve duração de uma hora, foram socializadas experiências de leitura realizadas na igreja. Para a professora, esta lembrança foi muito significativa em sua trajetória.

Na quarta entrevista, que também aconteceu em sua casa, foram relatadas as experiências de leitura públicas desenvolvidas por ela em projetos sociais e culturais que eram realizados periodicamente na cidade de Angical no interior do Piauí. Nesta época, a professora estava cursando o ensino fundamental e a escola em que ela estudava e participava desse momento cultural que mobilizava a cidade. Ela era a responsável por organizar exposições de escritores piauienses e para resumir as obras destes. Esse relato foi um pouco mais estendido a entrevista durou cerca de três horas. Ela rememorou de modo saudosista

um certo dia eu me peguei lembrando dessas atividades. Era tão interessante como a comunidade se envolvia com projetos desse tipo, eles liam e assistia a tudo, eu me sentia motivada a ler para me apresentar, pois sabia que era agregado um valor para aquela prática, as pessoas da cidade te viam com outros olhos. Era a menina leitora, da leitura bonita e os familiares da gente ficavam todos se sentindo por conta da *performance*. Essas lembranças nos ajudam há perceber o tempo e a perceber que a história é dinâmica. Como as coisas mudam. Cada tempo tem um significado (Diário de campo em 07/12/2009).

Na quinta entrevista relatou suas experiências leitoras na vida adulta. De início, leituras de paradidáticos e livros de auto-ajuda, uma vez que a professora só entrou na universidade dez anos depois de conclusão do ensino médio. Esta entrevista durou cerca de uma hora e meia. No dia seguinte realizei a sexta entrevista. De posse do meu diário de campo registrei o momento em que

cheguei lá na casa da professora fui anunciada pelo sobrinho dela que disse: tia a mulher perguntadeira do gravador está aqui. Ri bastante, eu disse a ela que estava preocupada pela incidência de encontros para colher as entrevistas. Ela disse que não havia problema algum e que estava se divertindo ao lembrar e me pediu as cópias das transcrições,

ela tem interesse de arquivar para mostrar ou contar depois para seus pais que hoje já estão de idade e para mostrar para o filho hoje com dois anos de idade (Diário de campo em 10/12/2009).

A sétima e última entrevista, visto que duas seções foram utilizadas no início para a aplicação do questionário, foi um rememorar de variedades de leituras. Foi um socializar de experiências no tocante a relação da leitura com a aquisição de livros e estratégias postas em ação, como a roda de empréstimos de revistas e de livros realizada na escola em que ela trabalha. Foram memórias recentes de um contato estimulado por uma trajetória bem anterior. Todas as entrevistas foram realizadas na casa da professora, o que possibilitou um acolhimento e a permitiu informar situações muito particulares que envolvem sentimentos muitas vezes de amor e ódio à leitura, contradições tão próximas num cenário cotidiano do fazer-se leitor.

A professora (JM) Joaquim Manuel de Macedo foi minha última entrevistada. Mas a cada encontro parecia que era a primeiro. Ela é professora aposentada do Estado e proprietária de uma escola da rede privada de ensino. Com ela realizamos nove entrevistas por conta da professora estar passando por alguns problemas de saúde, o que provocou alguns contratemplos de horário. Respeitamos a situação da entrevistada. Houve intervalos para realização da entrevista, mas que foram retomados com muita cautela. Até mesmo porque contei com uma habilidade narrativa incrível da professora.

A lembrança de datas, nomes, locais, livros lidos e seus autores eram muito nítidos. Chamava-me atenção o poder que ela tinha de rememorar pequenos detalhes como o *designer* dos materiais impressos e das cartilhas de alfabetização, recordadas por seu formato, capa e conteúdo e dos livros e enciclopédias que marcaram sua trajetória leitora.

As quatro primeiras entrevistas foram realizadas na casa dela numa confortável sala de estar e as outras cinco entrevistas foram realizadas na sala da direção da escola de sua propriedade.

Os intervalos de uma entrevista a outra não ultrapassaram cinco dias e a deixei a vontade para ela mesma marcar as datas. Não houve uma sequência cronológica na oralidade. Tipo uma sequência de falas rememoradas de acordo com a ordem das entrevistas. Ela falava de sua trajetória leitora, não perguntava onde tinha parado, ela simplesmente narrava. Entretanto, as experiências narradas eram datadas no tempo.

Essa estratégia lhe foi peculiar, achei interessante, mas exigiu um esforço muito maior para organizar a narrativa de acordo com uma temporalidade.

Cada entrevista foi inusitada, os maiores registros no diário de campo ficaram a cargo desta professora. Na primeira entrevista fiquei aguardando-a uma média de trinta minutos na sua casa, que fica num condomínio fechado. Como o filho dela teve que se ausentar, eu fiquei sozinha na casa pensei em voltar em outro momento, mas ela disse que já estava chegando, fiquei receosa dela estar cansada e isso interferir na narrativa. Mas assim que ela chegou deitou-se num sofá cama que mais parecia um divã, então começamos a conversar e para minha surpresa o clima tornou-se muito agradável e bastante produtivo.

Neste momento ela narrou sua infância muito mais pela ótica das condições sociais que pelas experiências leitoras o que me fez observar que ela relacionava intrinsecamente sua formação leitora com sua origem social e o mais interessante é que não foi no sentido de reprodução, mas de comportamento dissonante.

Na segunda entrevista ficamos sentadas em sua sala de estar, neste momento ela relatou suas experiências em casa, com a família e com a leitura. Esta durou cerca de duas horas. Na terceira entrevista, que também aconteceu na sua casa, novamente na sala de estar, por cerca de uma hora e trinta minutos aproximadamente ela rememorou sua trajetória de leitura em diversos momentos desordenados da adolescência. Na quarta entrevista ela mencionou seu contato com a leitura literária e o significado daquele encontro com os clássicos na sua adolescência, antes do seu casamento aos vinte e dois anos.

A quinta e a sexta entrevista, já realizada em seu ambiente de trabalho foram mais curtas duraram cerca de uma hora. Na quinta ela socializou lembranças da leitura nos bastidores da academia e a sexta ela relatou experiências leitoras no âmbito pessoal e profissional. Em sua fala ela ressalta que hoje é o seu momento de maior envolvimento com a leitura, uma vez que ela já reconhece a potencialidade desta e se envolve com uma leitura por opção de entretenimento e prazer de ler. A sétima, a oitava e a nona entrevista foram cedidas para a aplicação do questionário, uma vez que as experiências de leitura descritas já eram suficientes para a constituição de sua trajetória leitora. Ela de forma pensativa me informou sobre seus sentimentos:

Ao final dessa entrevista me vejo pensando sobre minha história, não foi nada fácil chegar aqui e olhar para trás e perceber que em meio às condições nada favoráveis, eu resisti e resisti com encantamento não deixei as mazelas do social me contaminar diante da beleza que é aprender, ler ,ampliar horizontes e poder enfrentar essa cultura letrada com uma das mais interessantes conquistas do homem ,que é a leitura (Diário de campo em 10/01/2010).

Este cenário plural de interação tácita de possibilidades de leituras. Foi um dos palcos da coleta de dados. Destacando a importância de considerar as variáveis ambientais na determinação da formulação e expressão do comportamento, considerei as peculiaridades das entrevistas em seu roteiro de aplicação. O passo seguinte das entrevistas fora a sistematização dos dados do questionário e a constituição a *posteriori* dos perfis.

2.3 Cada personagem singular é um indivíduo multiplicado: Os perfis

*Quantos somos não sei... Somos um, talvez
dois, três, talvez, quatro; cinco talvez nada
Talvez a multiplicação de cinco em cinco
mil e cujos restos encheriam doze terras
Quantos, não sei... Só sei que somos muitos
– o desespero da dízima infinita
E que somos belos deuses, mas somos
trágicos*

Vinicius de Moraes.

As entrevistas narrativas foram pensadas como caminho para uma análise de configurações singulares, espectros da vida contados pelas próprias professoras de ordem muito mais subjetivada. O perfil construído a partir dos questionários foi pensado para contar a história de vida de forma mais objetivada. Busquei traçar especificamente elementos da origem social, do capital econômico, do capital cultural e da escolarização. É importante ressaltar com isso que não pretendo separar a subjetividade da objetividade, uma vez que estas estão entrelaçadas.

Os perfis das professoras foram construídos em forma de texto inspirados no fazer metodológico de Bernard Lahire que justificou:

Ao escolher a forma científica do texto, quisemos ultrapassar as posições teoria/empirismo, interpretações/fatos... E apresentar à leitura fatos-teoricamente-construídos. Dessa forma, procuramos encarnar nesses perfis a nossa leitura sociológica das situações sociais, para demonstrar claramente que os casos particulares tratados não passam de sínteses originais de traços (ou características) igualmente genéricas... Se tivéssemos tratado separadamente os traços, teríamos perdido de vista o que nos parece o mais importante a destacar, ou seja, que esses traços (características, temas) se combinam entre si e só tem sentido sociológico, para nosso objeto, se inseridos na rede de seus entrelaçamentos concretos (LAHIRE, 2004, p.72).

Assim, tais perfis foram construídos a partir da aplicação do questionário, que fora estruturado em três momentos. O primeiro teve como eixo norteador a identificação do sujeito, do seu ambiente familiar, da sua trajetória escolar e da sua formação profissional. O segundo procurou identificar as práticas culturais e o terceiro mapeou a formação inicial e continuada do professor. Optei pela narração dos dados em forma de texto.

O questionário é um instrumento de coleta de dados que, dependendo da forma que é aplicado, permite uma interação. Este questionário não foi aplicado com a intenção só de traçar o perfil das professoras, mas de perceber o cruzamento das instâncias dos capitais associado aos fatores como a origem social, trajetória escolar e o repertório das experiências culturais. Ele perderia seu foco se tivesse acontecido de forma mecânica como um simples responder de questões fechadas. E como essa não era a pretensão houve uma interação no momento da aplicação registrada no diário de campo.

Este instrumento combinou indagações imprescindíveis à discussão da trajetória formativa de professores. Antes da aplicação, retornei a análise do arcabouço teórico que o sustenta e pensei sobre o uso que seria feito das informações presente nele.

Expliquei às professoras numa conversa informal, que cada um daqueles dados do questionário era importante para desvelar uma compreensão das variações de ordem individual e coletiva, amparadas em categoria maiores que iriam desde a constituição dos capitais (cultural, econômico, social e simbólico) até elementos da estrutura social dos agentes.

O informante deve compreender perfeitamente as questões interpeladas a ele para que possa responder de forma satisfatória, portanto procurei ter cuidado com o repertório do informante. Paralelo a aplicação foi registrado no diário de campo a

interação entre o que era perguntado e o comportamento das professoras diante das respostas.

No tocante aos itens que foram pensados, e outrora, pré-testados por BOURDIEU (1997), estes eram compostos por indagações amparadas no objeto desta pesquisa. Os itens utilizados pelo sociólogo e apropriados por mim foram relevantes na medida em que me possibilitaram traçar o perfil das professoras e também permitiram evidenciar preferências, gostos, recusas, distinções, valores agregados, mobilizados e enfatizados por seus discursos.

Esta interação possibilitou perceber como o campo das legitimidades faz recuar a expressão de experiências sociais dos indivíduos de classes menos favorecida, demarcando claramente um cenário de distinção social pelas práticas culturais. Observei tanto pelas falas que se enaltecem diante de práticas tidas como legítimas como daquelas que se inibem frente as não legítimas denúncias em face das desigualdades. Essa constatação pôde ser vista claramente pela interação na aplicação do questionário.

Foi deixado claro desde o início que não pretendi fazer um julgamento das respostas das professoras. Do contrário pretendi compreendê-las em sua constituição. Este ponto era constantemente reforçado, visto que era percebido um receio na definição de determinadas práticas como, por exemplo, reconhecer o desconhecimento de obras da literatura infanto-juvenil ou acesso a canais eletrônicos.

Os perfis foram assim narrados através das respostas dadas aos itens do questionário e reforçados por fragmentos de fala das professoras registrados no diário de campo, conforme consta nos apêndices I, II e III. A análise dos dados encontra-se disposta no capítulo 3.

2.4 Narrativas biográficas: O tratamento dado aos achados e a análise dos dados

Se há uma pessoa que possa, a qualquer momento, arrancar da sua infância uma recordação maravilhosa, essa pessoa sou eu [...] tudo quanto, naquele tempo, vi, ouvi, toquei, senti, perdura em mim com uma intensidade poética inextinguível. Não saberia dizer quais foram as minhas impressões maiores. Seria a que recebi dos adultos tão variados em suas ocupações e em seus aspectos? Das outras crianças? Dos objetos? Do ambiente? Da natureza?

Cecília Meireles

Constituir a trajetória leitora destas professoras passou pelo crivo de um cuidado particular com os achados. Por se tratar de histórias de vida, essas singulares narrativas estavam situadas em uma complexa rede de interações, sentimentos e interpretações. Ao transcrever as narrativas e compartilhar as observações registradas por mim no diário de campo pude perceber a máxima de Minayo (2003) ao se referir à pesquisa como um labor artesanal.

As anotações que fiz no diário de campo me revelaram um pensamento que me inquietava: indaguei-me sobre como analisar dados, uma vez que esses achados são tão particulares e de uma notória singularidade. Busquei então suporte nas pesquisas de Bernard Lahire e pensei então em interpretar os fragmentos das narrativas, destacando nelas as categorias analíticas. Retornei aos objetivos propostos e a problematização da pesquisa.

O trabalho com narrativas é um rico instrumento de investigação para uma aproximação com as trajetórias de vida, nas entrevistas as falas das professoras são entendidas pela lente do contar da sua história de vida, nesse sentido

se cria imagens no ar materializando o verbo, se empresta o corpo, a voz e seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado. Contar história é uma arte, uma arte rara, pois sua matéria prima é o imaterial[...] O que conta a história é um artista que tece os fios invisíveis desta teia. Esta arte atualiza a memória e nos conecta com algo que se perdeu nas brumas do tempo, nos liga ao indizível e traz respostas às nossas inquietações (BUSSATO, 2008, P.9)

Uma narrativa de vida tem uma função descritiva, nela o indivíduo se preenche de si. Neste caso contar uma história é também à arte que atualiza a memória. Assim,

através das narrativas de sua vida, o indivíduo se preenche de si mesmo, se obrigando a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas: esta reflexão do si faz emergir em sua narração todos os microeventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais, mas que dentro da experiência individual contribuem para a construção social da realidade. (CIPRIANI, 1983, P.253)

Organizar as lembranças pontuando os eventos da vida cotidiana é uma potencialidade peculiar dos sujeitos que viveram as experiências. Através das experiências individuais narradas singularmente pelos agentes é possível perceber as contribuições para a construção da realidade social e, por conseguinte a interpretação desta realidade.

2.5 Sabores Possíveis: Elucidações sobre a História Oral e a História de Vida nos achados da pesquisa

Há uma idade em que se ensina o que se sabe: mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora à idade de outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe a sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o Máximo de sabor possível.

Roland Barthes

O olhar investigativo para os movimentos do dia-a-dia em meio às estruturas organizadas pelas relações de poder é enveredado pelas nuances do contraditório na pluralidade dos aspectos contextuais. Pensar sobre o que não se sabe, refletir sobre o que se descobre na experiência de aprender desaprendendo, é o que Barthes chamou de pesquisar.

Os procedimentos de tratamento do material empírico me aproximaram de um cuidado ético e de uma cautela científica, afinal, trataria de testemunhos de vida, de trajetórias singulares de vida que se encontram sob a égide de uma vivência com as marcas de experiências próprias de contextos tão plurais. Dessa maneira, é oportuno considerar que

este sujeito que parte é um sujeito partido, segmentado, não é uma unicidade, uma totalidade. Assim, como a sua vida é errante e aberta, ele, enquanto sujeito, é também um sujeito aberto, atravessado por diferentes fluxos sociais. Ele não consegue totalizar as experiências que passam por ele mesmo, que o atravessam. Ele é um entrocamento em que diferentes estradas, diferentes séries históricas, vêm encontrar-se e, ao mesmo tempo, vêm separar-se. Ele não é só um ponto de partida, nem só um ponto de chegada, ele é travessia, transversalidade. Esse sujeito segmentado e nômade é, dificilmente, aprisionado por

grades conceituais com perspectivas totalizadoras. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p.248)

Nessa perspectiva foi imprescindível discutir a biografia, a fim de não tratar os dados linearmente e aleatoriamente. Contudo, ressalta-se que a compreensão temporal é um viés necessário para o embasamento de compreensão da história de vida incorporada dos agentes. Destarte,

sem pretender ser exaustivo, pode-se tentar extrair alguns pressuposto dessa teoria. Primeiramente, o *fato* de que a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendida como expressão unitária de urna “intenção” subjetiva e objetiva, de um projeto: a noção sartriana de "projeto original" somente coloca de modo explícito o que está implícito nos “á”, "desde então", "desde pequeno" etc. das biografias comuns ou nos "sempre" ("sempre gostei de música") das “histórias de vida”. Essa vida organizada como urna história transcorre, segundo urna *ordem* cronológica que também é urna ordem lógica, desde um começo, urna origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, mas também de principio, de *razão* de ser, de causa primeira, até seu término, que também é um objetivo. *O* relato, seja ele biográfico ou autobiográfico, como o do investigado que "se entrega" a um investigador, propõe acontecimentos que, sem terem se desenrolado sempre em sua estrita sucessão cronológica (quem já coligiu histórias de vida sabe que os investigados perdem constantemente o fio da estrita sucessão do calendário), tendem ou pretendem organizar-se em seqüências ordenadas segundo relações inteligíveis. *O* sujeito e o objeto da biografia (investigador e o investigado) têm de certa *forma* o mesmo interesse em aceitar o *postulado* do *sentido da existência* narrada e, implicitamente, de qualquer existência (BOURDIEU, 1999, p.184)

A reflexão parte da idéia que nossos percursos também são imprevisíveis, dotados de uma dinâmica em que os agentes reinterpretem suas experiências, mesmo considerando os percalços das marcas estruturantes da sociedade.

O *habitus* é um dispositivo engendrado pelo contato cultural, econômico, social e de afeto, que se constituem historicamente. Em se tratando dos achados desta pesquisa trataremos os dados pelos testemunhos orais narrados, lembrados em situação de entrevista intencional, ora espontânea, ora conduzida. Os achados desta pesquisa serão subsidiados pela noção de trajetória que consistem no itinerário das práticas e experiências que resultarão na constituição do *habitus*. Nessa direção,

sem dúvida, podemos encontrar no *habitus* o princípio ativo, irreduzível as percepções passivas, da unificação das práticas e das representações (isto é, o equivalente, historicamente constituído e portanto historicamente situado, desse eu cuja existência, segundo Kant, devemos postular para justificar a síntese do diverso sensível operada na intuição e a ligação das representações numa consciência). Mas essa identidade prática somente se entrega a intuição na inesgotável série de suas manifestações sucessivas, de modo que a única maneira de apreendê-la como tal consiste talvez em tentar recuperá-la na unidade de um relato totalizante como autorizam a fazê-lo as diferentes formas, mais ou menos institucionalizadas, do "falar de si", confiança etc.(BOURDIEU, 1999, p.186).

A investigação das histórias de vida incorporada dos sujeitos é o princípio ativo de estudo do *habitus*. A maneira mais viável de apreendê-la é o falar se si, zelando pelas narrativas de vida nos relatos totalizantes, por tanto pesquisar pela metodologia da história oral é um percurso válido e criteriosamente desafiador.

2.5.1 A História Oral

Assim as histórias que contamos que compõem a história de vida possibilitam adentrar a um mundo particular e essa singularidade é valiosa. É uma ponte particular capaz de transmitir uma experiência coletiva, como nos chamou atenção.

Jorge Larrosa.

Aquilo que se é leva uma vida inteira para ser construído. O registro do testemunho oral permite um olhar sobre a história recriada por intermédio da reminiscência dos informantes. É uma sistematização que permite a História Oral lançar luz sobre o tempo e sobre essa pluralidade de elementos que se entrelaçam durante uma vida inteira, vida esta que apreende a realidade e se dá pela representação que fazemos dela, em que a reflexão sobre a realidade é medida por valores, conceitos e aspirações que integram o acervo de nossa memória singularmente constituída no processo coletivo de nossa história. Nessa perspectiva, a história oral suscita e enuncia quando o assunto é o tempo presente com relato vivo. Por isso,

a história do tempo presente contribui particularmente para o entendimento das relações entre a ação voluntária, a consciência dos homens e os constrangimentos desconhecidos que a encerram e a limitam. Melhor dizendo, ela permite perceber com maior clareza a articulação entre, de um lado, as percepções e as representações dos atores, e de outro lado, as determinações e interdependências que tecem os laços sociais. Trata-se, portanto, de um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos... Parece-nos óbvia a contribuição da história oral para atingir esses objetivos. (AMADO, 1996, p.7)

Pretendo promover um entrelaçamento fértil entre a objetividade e a subjetividade em seus desdobramentos criadores de produção das identidades e de invenção dos sujeitos a partir das suas trajetórias de vida, bem como um enlace que promova a singularidade do indivíduo, entendendo-o a partir de um lugar, porém empoderando-o da arte de contar a vida.

Neste sentido, a fala do indivíduo é um lugar privilegiado que permite o debruçar sobre as suas experiências, considerando o caráter representativo de uma época, zelando pela percepção individual e lançando brechas para um viés objetivo na magnitude subjetiva.

A pretensão é a sutileza do olhar, é a historicidade mesmo que na ingenuidade, é o escancarar da fala, é o olhar perdido do silêncio, é a busca na memória, é a lembrança do tempo ausente, peça íngreme do presente, é arranjar as palavras que venham propiciar a outros um olhar plurisingular do passado ou lentes de aceitação e questionamentos de uma época permeada por ações, construções, representações e sentimentos. Nesse sentido,

talvez seja necessário iniciar estas palavras pedindo silêncio. Silêncio que permite o som, que permite a voz fazer sentido. Silêncio para que se fale um texto escrito e para que se faça uma reflexão sobre a relação de complementaridade e distanciamento que há entre um texto, escritura e fala voz, oralidade. Silêncio para falar de um processo de silenciamento, aquele que no ocidente moderno nasceu do trabalho das instituições e aparelhos escriturísticos, que isolaram o “povo” e “silenciaram suas vozes”. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 229)

O século XX foi marcado pelo trabalho com as narrativas como um instrumento para se estudar a história. Por isso “feliz é o pesquisador que pode se

amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época. O que se dá se o pesquisador for atento as sutilezas da oralidade” (BOSI, 2004, p. 16)

Ouvir professores com suas histórias, conhecer seus relatos, suas experiências e aprendizagens e lembrar momentos de vida nos ajudam a descobrir novas leituras e lançar luz sobre alguns pontos escuros do passado. Assim, ao ouvir as professoras, procurei compreender cada fala, cada silêncio, cada gesto, cada olhar, ouvi, gravei, li atentamente e escrevi, procurei captar os detalhes da vivência.

Nas pausas que antecederam o “eu não me lembro com nitidez” ou no entusiasmo do “eu me lembro muito bem” das entrevistadas, recordei novamente Ecléa Bosi (2004), quando ela nos incita a interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento. Para ela, o esquecimento, as omissões, os trechos desfiados de narrativas são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas, dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época.

Nessa mesma direção, o interesse do bisbilhotar das experiências é definido como sendo,

El sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de los historias de quién somos y que contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros, es, a la vez, el autor, el narrador y el carater principal, es decir de las auto narracones o vistaria personales. (LARROSA, 1996, p.462)

Tendo em visto o que está preconizado acima, a metodologia da história oral é um procedimento rico na medida em que possibilita a construção das narrativas, o reconstituir de fatos e o estudo das formas como as pessoas ou os grupos elaboram experiências e vivem determinados contextos.

É através do estudo dos sujeitos de determinados contextos que temos uma leitura do passado no presente. Foi o ouvir de relatos reais marcados pelas vivências que me permitiram analisar testemunhos vividos e assim detectar a conjuntura histórica, me ajudando então, a ampliar o conhecimento de um determinado fenômeno social. Desse modo, as colaborações da história oral elucidam que

há nela uma vivacidade, um tom especial, característicos de documentos pessoais. É da experiência de um sujeito que se trata, sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é raro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em sua história, um sujeito que efetivamente viveu-se, por isso dá vida a conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. (ALBERTI, 2006, p.14)

No sentido corroborado com Verena Alberti, o estudo oral personaliza os sujeitos, dá uma ênfase ao passado e possibilita a compreensão das conjunturas e estruturas. É da vivacidade que singulariza os homens que apreendemos os fenômenos culturais e sociais.

Quanto às entrevistas estas são caracterizadas como um ato de colaboração mediada por um tema que é proposto a partir dos objetivos da pesquisa, em que o pesquisador capta, colhe idéias e informações e busca obter do narrador o essencial e nada do que se relata pode ser considerado supérfluo de acordo com (MEIHY, 1996).

Nesta perspectiva, a história oral é

uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história surgida em meados do século XX. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (ALBERTI, 2006, p. 155).

Assim, me apropriando deste campo metodológico tenho um patrimônio vivo para aproveitar, reconhecer e apreciar permitindo assim o encantamento da passagem do impossível ao possível. O pesquisador que adota a História Oral visa ao registro de experiências e representações do indivíduo inserido num contexto social. Assim,

a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo (BOSI, 1994, p. 54).

As memórias individuais e coletivas estão intrinsecamente relacionadas na medida em que são historicamente constituídas, assim sendo a memória tem vínculo com as representações construídas na família, na escola, na classe social, nos grupos de

referência e convívio do indivíduo. São as marcas desses vínculos que dão significados distintos para experiências tão próximas.

A estratégia investigativa da História de Vida captura as nuances destas relações atravessadas de sentidos e particularizadas pelos significados atribuídos.

2.5.2 A História de Vida

*Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser
lapidado pelo espírito*
Ecléa Bosi

O uso da história de vida nas ciências sociais ganhou relevância por possibilitar a apresentação da trajetória dos sujeitos e dos movimentos por ele construídos. As trajetórias sendo constituídas através das narrativas permitem, portanto, a compreensão da singularidade. No caso desta pesquisa, esta estratégia investigativa possibilita a aproximação da trajetória de quatro professoras leitoras, possibilitando ainda um movimento de reflexão na formação do professor. Por essa razão,

todas as vidas são importantes, todas as experiências merecem atenção. Debruçar-se sobre as mesmas pode levar a novos conhecimentos e a novos posicionamentos. E esse debruçamento pode/deve ser realizado pelo próprio sujeito (a reflexão sobre si) ou por outros. A tarefa de reflexão e análise das histórias de vida permite caminhos vários. Escrever e refletir sobre a própria vida – experiência, formação, projetos, sonhos, frustrações, sucessos, insucessos, sentimentos etc. – é tarefa sugerida há vários anos por especialistas em formação de educadores como experiência que pode configurar-se como transformadora da prática pedagógica (DEMARTINI, *apud* SOUSA, 2008, p.46).

Dadas essas considerações, os indivíduos são valiosos, são peças íngremes no desvelar de novos conhecimentos. No tocante as experiências com a leitura estas indubitavelmente merecem atenção, posto que investigá-las e compreendê-las permite aos sujeitos refletirem sobre suas histórias, suas formações, seus desejos e suas frustrações.

Ao narrarem as suas histórias de vida, no tocante as experiências de leitura, as professoras lidam com a potencialidade do falar das vivências. Ao narrar elas pensam sobre as experiências vividas, assim narram suas vidas a outros, gerando memórias e aprendizagens coletivas, como percebi ao registrar no meu diário de campo no momento de entrevista de uma das professoras:

Eu estava bem atenta as suas expressões, ela aparentava estar muito cansada, porém quando perguntei se podia começar, eu já tinha começado, estava a capturar cada gesto. Ela com uma fala lenta e permeada de emoção, disse: hoje foi um daqueles dias em que parece que é Deus que manda as pessoas no teu caminho, para você parar, respirar e pensar. Hoje por exemplo foi um dia em que eu li muito e não li nada, mas aqui estamos para eu fazer esse exercício que tanto tem me feito bem – pensar sobre mim (FG).

A fala da professora é um achado multifacetado. Começo por pensar na narrativa como momento privilegiado para a captura desse sentimento, dessa dor cotidiana de realizar várias atividades em curtos intervalos de tempo em que se cansa o corpo e a mente.

Parti para pensar, em um segundo momento a ação do pesquisador como um companheiro da socialização da história de vida. Assim, percebo o que ela anunciou como “estar no caminho do sujeito”, como sendo a idéia da intencionalidade do encontro junto da perspectiva do pesquisar pessoas comuns. São falas repletas de significados sobre a pesquisa, seu contato, seus achados, suas revelações, sensibilidade e imaginação.

Extraída de vivências particulares, a narrativa, evidencia ainda uma situação de letramento, ao destacar os vários usos que fazemos da leitura no cotidiano. Está também inscrita na fala da professora um significado ao lido quando a professora diz: hoje foi um dia em que li muito e não li nada. Esta situação corrobora com o que acredito ser a finalidade de pesquisas que trabalham com a história de vida, que consiste claramente em apreender a vida como ela é relatada e interpretada pelo próprio ator, para a partir daí interpretar as interpretações.

Ainda sobre o trecho de fala supracitado, cabe ressaltar a menção ao exercício de pensar sobre si, que conforme a narrativa, “a faz tão bem”. A história de vida é a vida com uma definição dos próprios atores, é história, é experiência humana.

A cada entrevista realizada, a cada gravação, a cada questionário, eram as lembranças que estavam sendo organizadas, a fim de recordar as experiências sociais. A história oral de vida é em sua ousadia, a técnica que captura o que sucede na complexa dinâmica entre a vida individual e a vida social.

Chartier (2002) refere-se a estas narrativas de vida como os relatos singularizados da história pelo fato de manterem uma relação específica com a verdade, pois as construções narrativas pretendem ser a reconstituição de um passado que existiu.

As experiências narradas pelas quatro professoras demonstram que nada é evidente em si mesmo, pude perceber a relevância do pesquisar das trajetórias entendendo a tensão criativa do meu sentir diante das narrativas.

A história de vida é instrumento privilegiado para análise e interpretação na medida em que incorpora experiências subjetivas combinadas a contextos sociais. Ela proporciona, portanto, base consistente para a compreensão do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos.

Este tópico veio evidenciar as contribuições instigantes e valiosas da história de vida, busquei ressaltar a expectativa da história recuperando a inteireza de um passado vivido, em que pelas narrativas podemos apreender as características de uma cultura em particular assim como a história das pessoas nesta cultura.

3 TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS: O *HABITUS* LEITOR DE PROFESSORAS

Todos nós sabemos o que é ler, lemos todos os dias, dedicamo-nos a falar sobre nossas leituras e, até mesmo, sobre as leituras dos outros, fazemos investigações sobre a leitura, damos cursos sobre a leitura e, com nossa arrogância pedagógica, queremos que os demais também leiam, e saibam ler... Mas talvez não saibamos o que é ler, talvez ler seja outra coisa que o que sabemos, que o que fazemos, que o que queremos... Talvez as possibilidades da leitura estejam reduzidas para o nosso saber ler, nosso poder ler, nosso querer ler... Talvez não paramos para pensar...e aqui, parar para pensar significa simplesmente converter em problema tudo o que já sabemos. Não se trata de converter o desconhecido em desconhecido, mas que o gesto é, mais bem, converter em desconhecido, em misterioso, em problemático, em obscuro, isso que cremos saber.

Jorge Larrosa

Neste capítulo, apresento a análise das fontes da pesquisa à luz dos referenciais teóricos de Pierre Bourdieu (1992, 1994, 1998, 2007) e Bernard Lahire (1997, 2002, 2005, 2006). Esta etapa da pesquisa é de notória relevância, pois, é o momento em que interpreto meu material empírico.

Ao pensar na aproximação com as narrativas biográficas, uma sensação de medo adentrou-me os sentidos, lembrando-me que eu estaria não só diante de experiências com a leitura, mas também diante da história de vida de professoras. Quando minha problematização emergiu, sabia que para investigar a constituição do *habitus* leitor não poderia reduzir a leitura para o meu saber sobre o ler ou mesmo sobre o querer ler, como enfatizou Larrosa. Seria a pesquisa o momento de parar para pensar em sujeitos simples com suas experiências, com seus desejos, com suas angústias, com suas expectativas e com seus conceitos sobre o ler.

O medo, que aos poucos eu entendi como cautela, deu lugar a uma experiência de pesquisa em que o ouvir e o olhar eram meus maiores instrumentos. Pretendia ir bem mais além da coleta de dados. Meu objetivo era conferir sentidos àquelas histórias.

Os depoimentos vieram como grandes achados. Foram falas particulares marcadas de vivências culturais e imbricadas de socialização. Ao longo da pesquisa

foram sendo compostos repertórios plurais de leitura que subsidiaram este contato, esta aprendizagem, esta nova descoberta.

Desenhar o percurso da leitura a partir das narrativas de vida de professoras, não foi nada simples. Como enfatizou Larrosa, parti para as possibilidades de problematizar a leitura recriando-a a partir de narrativas biográficas, pensando em convertê-la a um problema sem a arrogância de acreditar que sabemos o que é a leitura, para a partir disso capturar os elementos da constituição do habitus leitor.

Entre as histórias de leitura de cada sujeito, ganham margens as suas experiências inventadas em contextos múltiplos. Eram suas histórias, eram seus contatos com a leitura que foram compartilhados. Foram mais que entrevistas narrativas, foi compartilhamento de vida, aflorados pelo ato de lembrar.

Em uma das falas da entrevista narrativa, registrada em meu diário de campo, percebi a particularidade deste ato ao indagar a professora sobre a possibilidade de lembrar sua trajetória leitora. Ela disse:

É uma honra participar desta pesquisa e lembrar de mim, acho que não faço esse exercício com tanta frequência, para falar a verdade nunca fiz essa retrospectiva. É interessante às vezes é preciso alguém de fora fazer você lembrar-se da sua história (FP).

Senti a responsabilidade do que seria possibilitar os meios de lembrar a sua história de vida.

Registrar cada experiência vivida foi entrar em passagens muito íntimas, momentos de uma vida nada fáceis de definir, porém, muito nobres de recordar. A simplicidade das histórias de vida está alicerçada no sentimento do rememorar heterogêneas histórias e de esquecer, uma vez que o esquecimento tem lugar na memória.

A solicitude da professora estava envolta de um exercício que ela atribui como novo. Acredito que inúmeros elementos podem ser destacados, embora tenha deixado as professoras muito a vontade. Elas sabiam que se tratava de uma pesquisa de mestrado. Inúmeras vezes me perguntavam se eu estava satisfeita com suas falas, fiz algumas inferências diante destas falas, dialoguei sobre a importância da espontaneidade.

Eu queria vê-las em suas falas. Disse a elas que não se preocupassem em arrumar o discurso. Entretanto, no início das entrevistas pude ouvir relatos narrados como:

Será se está tudo certo? (FG), ou Falei errado, não é? Às vezes me atropelo com as palavras, mas se não tiver bom você me diz (ML), Ou minha história é tão normal será se vai servir?(FP) ou espera ai, me deixa pensar, quero dizer as coisas direito (JM).

Capturei estas falas em situações diferenciadas de entrevistas, mas, elas convergiram para análise do lugar legítimo da pesquisa no imaginário daquelas professoras.

Cuidadosamente, registrei esses momentos no meu diário de campo, local onde anotei também minhas inseguranças. Estas falas me possibilitaram tecer alguns pontos de análise: por que tentamos organizar discursos sobre nós? Por que a minha história pessoal pode ou não servir? Por que querer dizer as coisas direito? Qual a autoridade conferida ao pesquisador para selecionar o certo e o errado? Tais interrogações me fizeram ainda mais cuidadosa em relação ao pesquisar, o que me fez confirmar mais uma vez a feliz escolha pela estratégia metodológica da história de vida. Como bem destacou Minayo (2003), ao atentar para esta estratégia de compreensão da realidade como possibilidade de retratação das experiências vividas bem como pelas definições fornecidas por pessoas em forma de um diálogo incessante entre o entrevistador e o informante.

É relevante também destacar a partir dos trechos de falas das professoras supracitadas a relação de arbitrariedade exposta por Bourdieu (1982), quando entre as falas observei a autoridade da pesquisa pelo capital científico versus a ação dos agentes comuns. As falas conferiram uma legitimidade a este capital ao mesmo tempo em que as professoras se policiaram em suas falas, o cuidado delas consistia em reconhecer a posição do agente no interior daquele campo.

A análise dos dados permeia de antemão esses movimentos de coleta dos achados. Esse momento em que se depara como uma ação emergente, em que as professoras se percebem partícipes de um momento de pesquisa, uma ação incomum em seus cotidianos, que ao surgir incorporam novas experiências nos repertórios destes agentes. Penso ser oportuno compartilhar essas inquietações uma vez que o *habitus*

refere-se a algo situado. Aquilo adquirido que se manifesta nas falas, nas expressões, nos gostos, nas formas de avaliar o mundo e de agir no mundo.

Nos momentos de entrevista capturei dois movimentos em que as professoras olharam fixamente para o infinito numa atitude de pensamento distante ou de lembrança selecionada e disseram-me:

Essa nem meus filhos sabem, não sei se digo, às vezes prefiro nem lembrar (JM) ou, eu não lembro bem a data, como foi mesmo que aconteceu. Tem coisas que me fogem a memória, umas coisas eu lembro com mais facilidade (FG).

Estas narrativas eram uma espécie, diria assim, de proteção do pensamento da lembrança de dor, que só a aproximação pode ajudar-me a inebriar os sentidos pelas expressões daquelas mulheres ao recordar suas situações sofridas de vida.

As trajetórias biográficas são por assim dizer, lembranças, reminiscências orais das experiências de vida. Não é algo que se apresente cronologicamente como uma sucessão de fatos, mas algo do incorporar ligado a uma história individual que se inscreve em um modo de pensamento que também é coletivo. Por isso, o fato de não lembrar as datas também foi capturado considerando que a memória é seletiva, como esta fala que registrei no diário de campo, na qual a memória é espaço de afetos e de dores dotada de um potencial seletivo. Tal assertiva é evidente na narrativa na qual se diz:

Minha nossa! Deu-me um branco agora, eu não me lembro das minhas experiências na adolescência, mas eu lembro muito bem que neste tempo eu não conseguia ler um livro até o final, acabava tendo acesso a muitas leituras, mas eram poucas as que me motivavam. Tive no início de trajetória leitora um desejo grande por romances de banca, por leituras que fizessem minha imaginação viajar (FG).

Em uma das entrevistas narrativas pude contemplar essa seleção da memória, mesmo não sendo uma experiência muito agradável. Ela usou da atribuição de significado para evidenciar a temporalidade da ação em relação ao sentido atribuído a situação. É interessante como ela organizou os fatos lembrados para representar o momento da leitura de poemas. Desse modo, a professora relatando sua trajetória leitora na infância disse:

Esse episódio está fresquinho na minha memória, mesmo tendo acontecido na década de 1970, foi quando eu li pela primeira vez um poema, eu não sabia que tinha que ler saltitando para evidenciar a rima, quando a professora disse: Leia saltitando eu comecei a ler pulando e ela disse assim não garota. Ler meu primeiro poema foi sem graça para mim, mas, muito engraçado para turma, pois, eles riram tanto. Foi na minha adolescência que descobri o que era ler poesia, acho que foi devido à coincidência de estar apaixonada (JM).

O fato de alguns acontecimentos serem lembrados com mais facilidade foram para mim peças-chaves para a reconstituição do *habitus* leitor destas professoras. Foi interessante perceber a atribuição das marcas destes momentos pela sentimentalidade pela sinestesia, a exemplo do ler poesia e estar apaixonada, como relatou a professora. Para Bourdieu (1990), o *habitus* é resultante do que fora incorporado de forma durável sob forma de disposições permanentes, o que eventualmente constitui marcas e lembranças mais evidentes, mesmo que em alguns momentos faça-se de forma inconsciente.

A heterogeneidade das experiências nas trajetórias leitoras me fez chegar até aqui para dialogar com um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos pela família e pela escola perpassadas por outros agentes, neste percurso de constituição da trajetória destas professoras. Apresento para o estudo das trajetórias, um fazer sociológico fundado no agente a partir da configuração disposicional dos sujeitos singulares, uma vez que

todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social. Toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social (FERRAROTTI, 1988, p. 27).

O agente social sob esta lógica é pensado em razão das relações objetivas que regem a estrutura de uma dada sociedade. Por esta pesquisa estar debruçada sob a constituição das trajetórias leitoras de professoras, necessariamente pensei o agente social na relação entre a subjetividade e a objetividade, uma vez que o ser leitor é formado no interior dos movimentos da cultura e estes movimentos trazem em seu bojo marcas subjetivas das singularidades dos sujeitos em suas práticas, bem como as marcas de conservação, percepção, apreciação e transformações objetivas das estruturas sociais.

Analisar a constituição do *habitus* leitor de professoras é analisar um campo de possibilidades, em especial a idéia de leitura como experiência. Cada leitor singulariza a leitura em seus atos, bem como a universalização de uma estrutura social. Assim, é possível constituir uma abordagem social da leitura através de uma biografia.

Pensar a leitura como experiência pressupõe criar um espaço onde é possível compartilhar sentimentos e reflexões, tecer comentários, criticar, trocar, narrar e etc.

Para organizar este capítulo fiz uma subdivisão da seguinte forma: a) *Habitus* leitor: os perfis e as marcas da singularidade, neste apresento os perfis; b) Falar de si: patrimônios heterogêneos de disposição, no qual abordo a historicização dos agentes; c) Estratégias postas em ação: as trajetórias de leitura e o capital cultural, em que trabalho a historicização dos diversos campos nos quais os agentes investem seus desejos; d) Entre leituras: os leitores e suas histórias incorporadas, em que apresento a historicização do agente que conhece e dos seus instrumentos de conhecimento, pelos quais constroem seus objetos e) A leitura como arte: experiências plurais, na qual exponho as experiências dissonantes de leitura.

3.1 *Habitus* leitor: os perfis e as marcas da singularidade

Dizia que o havia tentado do seguinte modo: tinha dado a determinado desenho de palavra, de forma totalmente arbitrária, um primeiro sentido, à palavra que vinha logo detrás havia dado outro sentido, mas em função do primeiro sentido do qual havia dotado a primeira palavra, e assim sucessivamente até que toda a frase quisesse dizer algo sensato. Assim era como tinha entendido que a leitura era uma espécie de desenvolvimento contínuo dentro do próprio corpo, de uma história que alguém inventava

M. Duras

Nesse primeiro momento, apresento os perfis biográficos das professoras. Para o acesso a estes dados utilizei a aplicação de um questionário dividido em três momentos, (ver apêndice). A estratégia de aplicação utilizada foi acompanhar o preenchimento do questionário usando meu diário de campo. No diário registrei os momentos de interação e de dúvidas na hora do responder, bem como estive atenta às interações dos agentes com as perguntas. Registros de silêncio, risos, dúvidas, esquecimentos e lembranças

imediatas foram, no momento, registradas. Quando senti necessidade de intervenção no preenchimento o fiz, para posteriormente registrar no diário.

3.1.1 Francisco Gil Castelo Branco (FG): a professora encantada e seduzida pelas palavras

Morena sedutora. As suas formas, delineando-se em modesta saia de chita, e os seios arfando sob a alva camisa orlada de rendas, ofereciam à escultura um modelo de perfeições. As tranças espessas, escuras e lustrosas (...); os seus olhos rasgados, brilhantes, transluziam as paixões que, dir-se-ia, dominam ainda nessa alma inocente.

Trecho do livro “Ataliba o vaqueiro”, de Francisco Gil Castelo Branco

Oriunda de uma família de cinco filhos e residindo em um bairro periférico de Teresina-PI, a situação econômica da família era muito precária, as rendas que circulavam na residência eram oriundas das atividades produtivas dos pais, entretanto devido à informalidade de suas atividades a renda era oscilante. Devido às condições precárias todos os filhos tiveram que trabalhar ainda criança, especialmente ela por ser a filha mais velha de um casal. A mãe era analfabeta e o pai tinha apenas o ensino fundamental incompleto. Seus pais desempenhavam no mercado informal de trabalho, as funções de sapateiro e costureira.

A morte do pai quando ela tinha apenas sete anos de idade, veio a dificultar ainda mais a situação da família. A mãe sem escolarização teve pouca mobilidade no mercado, só depois de alguns anos, incentivada pelos filhos, a mãe resgata a escolaridade em cursos de Educação de Jovens e Adultos. A origem social da família era de baixa renda e a herança familiar no tocante às trajetórias de escolarização demonstra o nível do capital cultural institucionalizado dos pais, observado pela quase ausência de escolarização.

A história de mobilidade social da família foi muito lenta, associo esta realidade à falta de escolarização e qualificação para o enfrentamento das disputas mercadológicas.

Hoje, professora da rede municipal de ensino em uma escola situada na periferia de Teresina, ela está na profissão há vinte e dois anos, sendo que trabalha nesta escola há oito anos. Não exerce outro tipo de atividade profissional. Antes de sua inserção no mercado de trabalho, ela começou durante a adolescência a realizar trabalhos domésticos.

A profissão de doméstica, atividade realizada quando ela tinha doze anos de idade, fez com que ela saísse da casa dos pais para morar na casa dos patrões. Neste momento, ela dava expediente no turno da manhã e da tarde, o que por sua vez deslocou seus horários de estudo para o turno da noite. Aos vinte e três anos ela abandona o trabalho doméstico e começou a atuar como professora de culinária num curso que ela teve acesso pela propaganda em uma rádio local.

Não observei empenho da família em um projeto de ascensão social via sistema de ensino. Não identifiquei um oferecimento de condições propícias aos estudos mediados pela família, entretanto observei que os patrões criaram condições informais de possibilidades de ascensão. Ela se reporta aos patrões afirmando que eles não a impediam de estudar, embora não fossem as condições mais coerentes, mas era uma forma peculiar de incentivo. Em sua fala ela também se refere aos hábitos de leitura dos patrões, o que me fez acreditar que ela incorporou a postura de leitor dos patrões, uma vez que eles tornaram-se referência. Simbolicamente ler era associado ao *status* assumido por eles.

A escolha da profissão deu-se por um desejo de mudar as condições sociais de sua família associado às possibilidades reais de acesso ao mercado de trabalho, ela mencionou durante a aplicação do questionário que

A situação lá em casa não era nada fácil, não faltava à comida, mas em compensação era tudo muito limitado, tínhamos carência de muita coisa, quando meu pai morreu tudo ficou mais difícil, tive que ir trabalhar de doméstica na casa de uns senhores lá no bairro vermelha, tive que estudar a noite, eles não me empataavam de estudar, mas eu tinha que trabalhar de manhã e de tarde, sobrou só a noite para ir a escola. Era tudo tão humilde, eu ia para escola com a calcinha furada, um dia eu caí e os meninos deram conta desse furo me senti tão envergonhada, fiquei sem querer ir para escola, minha mochila era uma caixa de sabão Omo cortada na parte de cima e amarrada com um cordão e o sabão nem era nosso pobre não usava sabão Omo. Eu vim deixar de ser doméstica quando me casei e fui ser professora de culinária, depois passei no concurso da prefeitura e hoje sou professora da rede municipal de ensino (Diário de campo em 11/11/2009).

O quadro das diferenças sociais no Brasil é destoante. A posse de bens econômicos evidencia claramente esta distinção social. As situações retratadas na fala da professora me permitiram observar as condições diferenciadas de acesso à escola, relacionadas à situação social do agente. O fato de estudar a noite, por exemplo, é uma máxima das desigualdades de acesso a escola nas classes desfavorecidas. Os constantes constrangimentos passados e a apropriação material-simbólica das marcas de consumo é outra evidência da estreita representação dos indivíduos em sociedade e do distintivo social, entretanto vale ressaltar as apropriações criativas desses materiais e as estratégias postas em ação ao criar condições de permanência em lugares tão demarcados.

Hoje com quarenta e oito anos de idade ela é casada há vinte e cinco anos com um companheiro que conheceu quando ainda era doméstica. O encontro aconteceu quando ele que é pedreiro, fora realizar um trabalho na casa dos patrões dela. Dessa união estável o casal teve um filho adotivo e uma filha consanguínea. O filho é falecido após cometer suicídio e a filha do casal tem nove anos de idade e estuda no SESI. A filha está cursando o ensino fundamental. Em sua fala a professora explicita elementos da herança familiar, expondo seu esforço para gerir condições favoráveis de acesso a escola por parte da filha.

A família tem hoje uma renda de aproximadamente seis salários mínimos e reside a vinte e cinco anos no bairro Promorar situado na zona sul de Teresina. A família tem casa própria conseguida através de financiamento da Companhia de Habitação do Estado do Piauí – COHAB/PI, mobiliada com televisão telefone móvel, aparelho de DVD, máquina fotográfica digital, telefone fixo, aparelho de som e computador entre outras mobílias com marcas de empresas multinacionais como LG, Toshiba, Sony e Philco, marcas selecionadas por serem de boa qualidade no mercado. Em relação ao capital cultural objetivado, a professora faz menção aos bens materiais

Eu olho hoje o que eu tenho e sei que tudo foi conseguido com muito esforço não foram dias foram décadas de trabalho, mas graças a Deus tenho tudo o que é necessário pra viver bem, eu gosto de coisa boa. Não ganho muito, mas é o necessário para viver com dignidade (Diário de campo em 11/11/2009).

O “gostar de coisa boa” afirmado pela professora é uma apropriação simbólica das práticas de consumo legitimadas sob a ótica capitalista. Os esforços comeditos para garantir a dignidade da vida do casal estão associados à posse de bens

de consumo. Confirmados pela crença ela também menciona uma relação de êxito econômico atrelada a décadas de trabalho. Nas classes desfavorecidas o elemento propulsor da mobilidade social está vinculado às condições objetivas de trabalho.

Oriunda de uma família em que os avós paternos eram analfabetos, o avô era lavrador e a avó era dona de casa e os avós maternos eram também analfabetos na mesma condição de lavrador e de dona de casa. Observei que pela formação dos antepassados a família estava diante de um destino social, entretanto considerei a realidade tardia da escolarização nas zonas rurais do Estado do Piauí e a popularização do acesso a escola nos últimos trinta anos, o que me possibilitou fazer uma releitura dos dispositivos das configurações entre as instâncias da família e da escola e a considerar elementos de estímulo dos avós que por serem autoridade para ela, acreditavam que os netos poderiam ser diferentes dos filhos.

Casou-se com companheiro que tinha o ensino fundamental incompleto e sua profissão era pedreiro. De seus irmãos, duas irmãs têm ensino fundamental incompleto e são donas de casa, e seus dois irmãos têm ensino médio completo. Um é marceneiro e o outro é metalúrgico, ambos trabalham por conta própria. Sobre a herança familiar a professora expôs em sua narrativa que:

Naquele tempo as pessoas que estudavam eram pessoas de maior condição. Na minha casa a única que estudou foi eu mesma, eu não me conformava com aquela situação queria melhorar, meus irmãos eram inteligentes, mas não sei o que houve, um dos meus irmãos chegou até a fazer o vestibular, mas ele não passou, ele se desestimulou e não quis mais. Meus avós ficaram na mesma condição, já a minha mãe entrou pra igreja e quis aprender a ler por conta da bíblia e das leituras que ela realizava lá. Ela fez EJA e hoje já terminou os estudos (Diário de campo em 11/11/2009).

O conformismo social inquietava a professora que buscou nos estudos a superação dos distintivos sociais, foi uma estratégia de transformação dos destinos sociais, um comportamento de resiliência que buscava se contrapor às possibilidades de reprodução das desigualdades sociais. Observei na fala da professora fortes reconhecimentos de mecanismos legitimados de distinção de classes no acesso ao sistema de ensino, por exemplo, a desmotivação do irmão que caracteriza uma evidência

da seleção do sistema escolar que acaba por desmotivar as classes desfavoráveis e a alusão a idéia que estudar era para as pessoas de condição.

A trajetória escolar da professora aconteceu em escolas públicas. Estudou o ensino fundamental nas escolas: Unidade Escolar Paulo Ferraz, Unidade Escolar Maria de Lourdes, Escola Pedro II, CNEC, Unidade Escolar Edgar Nogueira e o ensino médio foi realizado no Colégio Popular, foram várias escolas ao longo a trajetória. Esses deslocamentos foram atribuídos as disputas por vagas nas escolas públicas no início dos anos de 1980. É válido ressaltar as circunstâncias sociais do acesso. A expansão da educação escolar não teve a mesma proporção da criação de espaços escolares, o que muito comprometeu o acesso das classes desfavorecidas à escola naquela década.

O ensino superior foi realizado doze anos depois do término do ensino médio. Neste intervalo de tempo ela fez concurso da Prefeitura Municipal de Teresina e participou do projeto de formação inicial da rede em parceria com a Universidade Federal do Piauí, daí resultou o seu ingresso no curso de pedagogia em período especial realizado no turno da noite, sendo que ela trabalhava quarenta horas diurnas e estudava vinte horas noturnas, o curso durou quatro anos. Após formação inicial, ela deu continuidade aos estudos e hoje está prestes a concluir uma pós-graduação em educação especial na Universidade Estadual do Piauí. A professora participa de formações continuadas tanto em serviço como realizadas por conta própria. Sobre sua trajetória escolar ela afirmou

Sempre estudei em escola pública, mas eu mudava muito de escola, foi de muita persistência terminar o ensino médio nas condições de vida que eu tinha. Quando eu entrei na prefeitura as coisas foram melhorando e quando eu tive a oportunidade de fazer pedagogia na Universidade Federal do Piauí, agarrei com unhas e dentes. Foi tipo um vestibular interno, não era pra todo professor era pra quem passasse nesse vestibular interno. Foi outro desafio, minha casa é muito distante da UFPI, não passava ônibus perto e toda noite eu me deslocava foi um ritual de quatro anos debaixo muitas vezes de chuva e escuridão nas paradas de ônibus. Era muito desgastante estudar e trabalhar num total de 60 horas por dia. Eu tenho tanto material que não deu tempo ler, vou ler quando eu me aposentar (Diário de campo em 11/11/2009).

Quando rememora sua trajetória escolar, a meu ver ela narra um processo de superação de condições improváveis de êxito escolar. Observei as conquistas, as lutas

dessa mulher travadas diariamente para ir de encontro a um destino social. Percebi um desejo muito forte, em meio às adversidades, e às situações desfavoráveis que a permitiam, por exemplo, desejar outros bens simbólicos como teatro, cinema dentre outros da cultura legítima.

Entretanto, percebi a importância dada a essa cultura por meio do desejo de chegar a ter um diploma superior. Ela fala de um vestibular interno – processos de apropriação de outras linguagens qual seja acadêmica, e mostra como essa aprendizagem requer muito do seu corpo, uma transformação de hábitos e isto requer muito esforço. Um esforço que não permite a ela adentrar o universo da leitura disponibilizada na sua formação. Tanto é que ela enfatiza: “Eu tenho tanto material que não deu tempo ler, que vou ler quando eu me aposentar”.

Os rituais pelos quais ela passou que a instituíram como universitária se desenvolveu de forma contraditória, uma vez que a permitiu estar em lócus privilegiado, mas não gerou condições de interação e aquisição de novas posturas. Só que fazer parte de uma universidade em condições tão adversas é uma espécie de inclusão social sob a égide de posturas que excluem como ela conceitua como vestibular interno, ou seja, mostra a intensa seleção existente neste espaço, o que evidencia que mesmo sendo universitária não significa necessariamente tornar-se uma leitora. Fica a pergunta: Teria os espaços escolares-acadêmicos a autoridade de constituir um leitor?

No tocante a sua experiência na instituição – universidade ela fala de um ritual que é o vestibular, mas ela não dá conta daquilo que é vivido pelas pessoas neste espaço por conta da sua situação de ingresso que acabam também vivendo outros rituais. Quando ela atravessa a fronteira (passa no vestibular), ela irá viver outros rituais, dentre eles o de conseguir permanecer e conquistar o diploma. Isso acontece dentro da instituição. Ela conceitua essa experiência particular que é vivida por outros também que assim como ela não tem condições favoráveis para adquirir hábitos como o da leitura que requer uma série de práticas, que devido ao seu cotidiano de trabalho e estudo isto não é possível.

Sua trajetória foi demarcada pelas configurações entre estudar e trabalhar, quando conseguiu concluir o ensino médio, adentrou no mercado de trabalho que lhe consumia quarenta horas diárias, estudar era um desafio constante. As atividades de leitura nesse contexto enfrentam uma disputa simbólica em um terreno instável entre o desejo de ler e o desprovimento das condições de acesso a leitura.

As práticas culturais observadas em seu estado de capital cultural objetivado sinalizam para uma escassez material de suportes da escrita e do contato simbólico com as práticas culturais. Não uma ausência total, mas uma restrição, uma vez que ela não frequenta shows, teatro, não assiste a espetáculos eruditos, não tem os livros que deseja, não lê frequentemente leitura literária, a não ser para realizar trabalhos específicos, como uma obra piauiense que muito a marcou ao ser cobrado no vestibular, Ataliba o Vaqueiro.

A professora não aprecia fotografia, até gosta, mas, não reconhece obras de arte, tendo inclinação somente para apreciações de pintura. Não faz uso de mídia eletrônica como leitura de jornais, sites de busca e leituras neste tipo de mídia. Assiste a filme periodicamente, mas tem dificuldade de lembrar os nomes, assiste mais por entretenimento. Observei atitudes variadas da professora no tocante aos bens da cultura. Detectei investimentos de ordens diversas. Mesmo com acesso restrito aos bens ela os reconhece, o que me leva a afirmar que não basta ter acesso é necessário um conjunto de disposições culturais para legitimar o reconhecimento. Essas disposições que permitem o reconhecimento podem ser incorporadas pelo sistema difuso da nova linguagem midiática, pelos grupos de convivência ou mesmo pelos grupos de referências.

Ela assiste a jornais televisivos e quando está em casa adora assistir a novela, assiste todas, gosta muito de programas de entrevista, aprecia música. Como gosto musical se identifica com músicas sertanejas. A construção social do gosto em relação às preferências tem uma relação com as experiências sociais, com as localidades e com os afetos. Estes podem ser ou não legitimados pela cultura dominante, na realidade brasileira atual essas referências movimentam-se de forma dinâmica uma vez que a legitimidade dessas práticas está muito mais associada às posses de bens de consumo e aos grupos de referência que às convenções de legitimação social.

Nas atividades de lazer ela tem estima por clubes, não se identifica com shows e nem com atividades gastronômicas, embora seja muito raro esse tipo de atividade para ela. Por outro lado, ao deslegitimar essas práticas a professora tem no seu repertório outras experiências de lazer e entretenimentos para a ampliação do capital cultural como viagens e leituras que se aproximaram mais de suas condições de acesso. Esses acessos renderam a ela um envolvimento com músicas clássicas, com a leitura literária e com

viagens que mesmo para localidades próximas possibilitou o seu contato com outras redes de socializações.

O acesso é era algo que eu ouvia falar. Ouvia falar de teatro, cinema, shows, palestras e de muitas leituras se eu não tinha acesso a esses bens culturais não era por que eu não quisesse ,tinham barreiras desde as financeiras porque coisa boa é cara até a organização do tempo que eu não dispunha. Eu reconheço esses capitais, só não tive foi como ter acesso mesmo, mas a gente vai se organizando com o que pode (Diário de campo em 11/11/2009).

A evidência das desigualdades de acesso é enfatizada pela professora como algo estrutural, não é da ordem subjetiva do “querer ou não”, ela diz do seu interesse, mas aponta impedimentos como os de ordem financeira. Ressalto nesta fonte narrativa, o destaque dado pela professora ao reconhecimento dos capitais e a potencialidade inventiva de organiza-se com o que pode, mostrando que existem outras formas de acesso que não são as consagradas. A meu ver “organizar-se como pode” concentra a potencialidade criativa de redimensionar as lógicas de apropriação da cultura.

Hoje a professora frequenta espaços como museu, artesanato e casa de cultura periodicamente. Esse acesso dar-se-á especialmente quando são realizadas aulas passeio na escola em que trabalha, o mesmo acontece com eventos, como feira de livros e sarau de poesias, que ela tanto estima participar. Ela informou sobre essas práticas

Sempre vou periodicamente ao Museu do Piauí, Artesanato de Teresina e SALIPI (Salão de livro do Piauí), só não vou mais por falta de tempo por que eu trabalho de manhã e de tarde. À noite eu tenho meus afazeres de casa, eu vou mais é com os alunos mesmo nas aulas passeio (Diário de campo em 11/11/2009).

A estruturação das práticas é um processo que se faz de acordo com as condições objetivas de determinados espaços ou situação social, como pude observar na fala da professora ao associar os momentos de acesso aos bens da cultura aos afazeres domésticos que de acordo com ela lhe consome uma boa parte de tempo.

No tocante aos hábitos de leitura, ela tem acervos de livros em casa, lê frequentemente um jornal impresso local que ela é assinante, ler também revistas periodicamente. Ela tem acesso a assinaturas realizadas pela escola, adora ler revistas em quadrinhos e em se tratando de acervos de literatura infanto-juvenil, só tem acesso via biblioteca da escola em que trabalha.

Frequenta bibliotecas raramente salvo a biblioteca escolar e entre os gêneros textuais de sua predileção estão às histórias sentimentais, a poesia e as obras filosóficas. Tratando-se destas leituras a professora disse:

Eu procuro me informar e me atualizar sempre por conta da minha profissão, as coisas mudam muito e precisamos ficar em dias com as transformações. Eu gosto muito de saber o que acontece a minha volta por isso eu leio jornal e as revistas de educação, já à noite na cama eu tenho outras leituras prefiro aquelas que me fazem refletir e pensar um pouco na vida. Eu tenho livros de cabeceira, sou encantada por leituras. Eu gostava mesmo era de aprender palavras novas, faço muito uso de dicionário, adoro ampliar meu vocabulário. Na escola as verbas possibilitam assinar jornais aí eu leio lá também e o MEC (Ministério da Educação) manda algumas revistas, essas revistas são boas eu as leio na escola. Eu leio também os livros que vou trabalhar com os alunos, livros da literatura infanto-juvenil, mas é mais lá na escola mesmo (Diário de campo em 11/11/2009)

A professora atribui a sua trajetória leitora às experiências dissonantes, no tocante a herança familiar ela atribui aos esforços empreendidos pela família em buscar possibilidades de escolarização, ela confirma a importância dos grupos de referência e dos grupos de convívio na representação da sua constituição leitora. A herança escolar na sua trajetória é arbitrária, uma vez que ao tempo em que a aproximara das atividades de leitura também a excluiu pelas competências culturais que ela ainda não havia adquirido. A posição social teve uma influência notória na constituição de suas preferências, entretanto o acesso a novas linguagens midiáticas a permitiu adentrar por territórios culturais desconhecidos, para tanto as constantes variedades de leitura foram imprescindíveis.

Quando a professora informa suas variedades de leitura: ler para informa-se, para entreter-se, para trabalhar, ela confirma o uso constante do suporte cultural da leitura. Ela expressa os significados atribuídos ao ato de ler através da operacionalização das atividades de leitura. Essa operacionalização deixa evidente a afirmação dos valores culturais construídos pelo uso e apropriação da leitura.

As disposições duráveis foram incorporadas ao longo de suas vivências no meio social, pelo contato com leitores, com professores, com a mídia, com a escola, e com as redes de socialização proporcionadas pelo capital cultural objetivado e institucionalizado. Sendo o *habitus* a matriz que traduz a internalização das estruturas sociais adquiridas pelas experiências, pude observar pelo perfil da professora a sua

origem social, a sua posição no campo, o seu conjunto de capitais e sua peculiar trajetória com a leitura.

Uma vez constituído o perfil pude me posicionar sobre o *habitus* leitor do sujeito em questão, me apropriando de suas experiências com a leitura no intento de vasculhar as apropriações culturais das disposições incorporadas e assim *transluzir as paixões*, como suscitou o poeta Francisco Gil Castelo Branco.

3.1.2 Fernando Pessoa (FP): a professora, os pseudônimos e as várias faces da leitura

*Quem me dera ouvir de alguém à voz humana
Que confessasse não um pecado, mas uma
infâmia;
Que contasse não uma violência, mas uma
cobardia!
Não, são todos o Ideal, se os ouço e me falam.
Quem há neste largo mundo que me confesse que
uma vez foi vil?
Ó príncipes, meus irmãos,
Arre, estou farto de semideuses!
Onde é que há gente no mundo?*

Poema extraído do livro "O EU PROFUNDO E OS
OUTROS EUS", de Fernando Pessoa,

Nascida no interior de um município no Estado do Piauí, a professora é de origem social desfavorecida. Proveniente de uma família de cinco filhos, onde sua mãe é professora com ensino superior completo e seu pai técnico em laboratório com ensino médio completo. Ela viveu lá até os dezoito anos, indo para Teresina, a capital, com o objetivo de estudar num curso pré-vestibular e assim tentar vaga em uma universidade pública. A análise da diferenciação social é possibilitada quando se discorre sobre a constituição do *habitus*. De início desloco a atenção para o enquadramento da origem social da professora e das condições e disposições econômicas que a identifica como oriunda de meios populares. Observei a sua herança familiar e o lugar privilegiado dos investimentos no sistema de ensino por parte da família.

Seus avós maternos eram analfabetos funcionais, sabiam escrever apenas seus nomes. Sendo ele comerciante e ela trabalhando nos serviços gerais. Seus avós paternos eram alfabetizados e trabalhavam na agricultura. Considerando a formação cultural dos antepassados a professora está inserida numa trajetória ascendente que atribui uma

autoridade ao campo escolar. Destaco que nesta lógica fica evidente a recepção e assimilação do legado escolar pela relação simbólica entre a família e a escola.

Dos quatro irmãos, três fizeram ensino superior completo tornando-se também professores e um dos irmãos fez o ensino médio profissionalizante e ainda é estudante.

Nossa vida era a de uma família da classe média baixa, meus pais eram assalariados, não nos faltavam moradia, educação e alimentação, mas em compensação não tinha nada de mordomia eram condições básicas mesmo. Minha mãe trabalhava de manhã e de tarde em alguns dias ela tinha que levar a gente para a escola que ela trabalhava, lá ela providenciava uma carteira pra eu e minhas irmãs fazermos nossas tarefas de casa, nos dias que não íamos ficávamos mesmo em casa só. Quando meu pai chegava, ele não dava a mesma atenção da mãe, que observava que se eu ia dormir com os pés pretos de tanto brincar no chão. Tivemos como herança não a reprodução da não escolaridade de nossos avós, mas a do acompanhamento de uma mãe que estimulava o estudar. Quando passei no vestibular fui morar e estudar em Teresina (Diário de campo em 30/11/2009).

A transmissão da cultura pode ser observada pelas formas diversificadas da cultura familiar e pelas condições e disposições econômicas. Na narrativa exposta percebi o empenho da família no projeto de ascensão social via sistema de ensino. O diferencial desta professora a meu ver encontra-se nas formas de autoridade familiar, claramente representada pela autoridade moral e afetiva da mãe.

Destaquei o inculcar de ações contraditórias aos elementos de conformação social e de reprodução, quando a professora se reporta a herança de descontinuidade das trajetórias não escolares dos avós. O que mais me surpreendeu nesta fala foram as estratégias pedagógicas informais utilizadas pela mãe ao aproximar os filhos à cultura escolar sob a justificativa de levá-los por não ter com quem deixá-los, o que acabou conferindo a escola uma autoridade enquanto espaço seguro, uma espécie de acolhimento afetivo atrelado as configurações de interdependência entre a família e a escola.

Reside com a família do irmão na zona leste da capital, zona privilegiada em termos de moradia há dois anos, antes residia na zona sul desta. Solteira, com renda anual de quatro salários e meio, é funcionária pública da rede estadual de ensino com carga horária de quarenta horas semanais. Não tem filhos e está na docência há treze anos sendo que trabalhava tanto na rede privada quanto na rede estadual de ensino. Possui uma trajetória ascendente desde o local de residência às conquistas de empregos públicos e de aquisição material de bens de consumo.

Sempre estudando na rede pública ela transitou por poucas escolas. Entrou na escola no segundo ano do ensino fundamental por já estar alfabetizada, ação desenvolvida por sua mãe em casa. Até a quarta série, estudou na escola estadual Joaquim Ribeiro Gonçalves, na cidade de Regeneração a aproximadamente 150 km da capital, estudou por seguinte na escola estadual Roberto Leal Mendes, no qual estudou de quinta a oitava série, sempre em séries regulares sem histórico de reprovação ou repetência. Posteriormente, estudou na unidade escolar Aurora Barbosa de Oliveira onde concluiu o ensino médio. Partindo então para a capital ela estudou no CIPREV, uma escola da rede privada de ensino que era preparatória para o vestibular. No ano seguinte prestou o vestibular para ingresso na Universidade Estadual do Piauí sendo assim aprovada. O sistema de ensino é tratado na narrativa da professora como lócus que assume uma função ideológica. Dotado de uma autoridade e de uma legitimidade enquanto espaço de apropriação de capital cultural, as famílias transmitem as atitudes em relação à instituição escolar, estas atitudes têm origem no sistema de valores interiorizados pela família.

A sua trajetória no ensino superior teve início no curso de letras português o mesmo de sua mãe. Sua trajetória escolar fora de êxito percorrendo do ensino fundamental a pós-graduação em nível lato senso, em tempo regular sem situação de distorção idade /série, todos em turno diurno. Em relação ao êxito é interessante afirmar que existem fatores extra-escolares, econômicos e culturais que influenciam sobremaneira no desempenho escolar. Como exemplo, as condições de estabilidade econômica das famílias e as disposições dialógicas (estabilidade de ordem psicológica) configurada pela segurança afetiva dos agentes.

Tinham poucas escolas em no meu município eu entrei pra escola do ensino fundamental com progressão para a segunda série, pois minha mãe já tinha me alfabetizado em casa, ela tinha muito gosto em trabalhar a leitura dos filhos. Ela nos acompanhava, em toda nossa trajetória escolar, ela estava sempre próxima cobrando, incentivando, ficando junto, nos levando para sua sala de aula. Foi assim sempre e então eu terminei os estudos e fui para Teresina fazer um cursinho pré-vestibular para tentar o ingresso no curso de letras da UESPI. Fui aprovada e desde então não parei mais de estudar até chegar hoje aqui na pós-graduação (Diário de campo em 01/12/2009).

A heterogeneidade das configurações familiares, as singularidades éticas, morais e culturais e as apropriações da cultura legítima explicam a pluralidade da incorporação das disposições. O que pude observar nitidamente através do

comportamento da mãe e das estratégias pedagógicas familiares articuladas para conferir autoridade legítima ao espaço escolar.

Na posse de bens materiais adquiridos com renda própria mesmo que residindo com o irmão a professora possui aparelhos eletrônicos de mídia como televisão, DVD, máquina fotográfica, som, computador, internet móvel, telefone móvel e assinaturas de revistas todos de marcas com *no hall* no mercado.

Fui conquistando minha autonomia financeira aos poucos, afinal sou professora, adquirir minhas próprias coisas foi prioridade especialmente livros, revistas infelizmente o acesso a material impresso é caro e muitas vezes não condiz com a nossa realidade o que nós faz depender de xerox por exemplo, mesmo sabendo da ilegalidade, mas entre xerocar para ler e não xerocar por conta de ser ilegal eu defendo a leitura em primeiro lugar, ai só aos poucos fui adquirindo outros bens como computador, som, máquina fotográfica, procuro comprar o que tem de melhor no mercado por conta da garantia e porque se você já faz um esforço que seja logo pelo que é bom (Diário de campo em 01/12/2009).

Ao defender a leitura diante do acesso ao livro como objeto cultural, entendo que a professora estabeleceu uma relação entre a ordem social, o acesso aos bens da cultura e as práticas educativas. A posse do material de leitura foi simbolicamente associada à eficácia de incorporação via formas não consagradas de aquisição dos capitais.

Desempenha atualmente o cargo de professora de língua portuguesa do ensino médio em uma escola de tempo integral. Estas escolas de tempo integral fazem parte de um projeto nacional de expansão do tempo de permanência do aluno na escola. Os professores deste projeto passam por um concurso interno de avaliação de conhecimentos, uma vez que a procura por esses projetos é grande devido à gratificação salarial. A professora no tocante a mobilidade social viveu uma trajetória ascendente.

A professora exerce também cargo de instrutora técnica da Secretaria Estadual de Educação esta função contempla aos treinamentos de formação continuada da rede, o que a possibilita estar em constantes qualificações em serviço. Já realizou inúmeros cursos de formação continuada em serviço, dentre eles os mais significativos foram os PCN's em ação, PROFA, Mídia na educação e curso de correção do fluxo do Instituto Ayrton Senna. A professora realizou ainda por conta própria um curso de aperfeiçoamento na Língua Portuguesa. As trocas culturais produzem efeitos de socializações e trazem implicações diretas nas configurações sociais dos agentes, uma

vez que a ação pedagógica de formação contínua exerce um poder simbólico numa relação de comunicação ampliando seus horizontes de expectativas e configurando novas referências diante constante recriação do capital.

Para mim que tanto trabalhei na rede privada quanto na rede estadual, eu observo a diferença em relação aos investimentos na formação de professor, ultimamente tem vindo muitas formações boas para os professores de escolas públicas. Na escola privada você é quem tem que arcar com sua formação continuada e se por acaso não fizer vem alguém mais preparado que você e te toma o seu lugar. Na rede pública tem tanta coisa boa, mas infelizmente os professores não aproveitam muito as oportunidades. Depois de estar na SEDUC eu aproveitei todas as oportunidades de formação continuada em serviço inclusive aquelas específicas da língua portuguesa (Diário de campo em. 02/12/2009).

No tocante as práticas culturais ela frequenta teatros com periodicidade, shows, eventos de leitura como feira de livros, sarau de poesias e bate-papos literários. Assiste a vários telejornais diariamente, independente de emissoras, inclusive os jornais locais, assiste também telenovelas e é muito atraída por programas de entrevista. Entra frequentemente em sites informativos especialmente os educativos e os de curiosidades sobre notícias atuais. Ler jornal em mídia eletrônica especialmente O Globo de esfera nacional e internacional. Faz uso de redes sociais da internet. Faz leitura de livros por mídia eletrônica. Só não estima o mercado cinematográfico, não gosta de assistir filme, embora assista a alguns em sua maioria de vezes por obrigação de trabalho.

Investir na ampliação do capital cultural deveria ser uma obrigação do Estado para com aqueles que desejam ampliar seus horizontes, a elite foca muito nela o acesso ao que há de bom, ao que te permite ver a vida de forma diferente. Às camadas mais periféricas restam àqueles tipos de atividades que só confirmam suas culturas e não permite a gente se deparar com o diferente, é tipo a música, com alguém pode apreciar uma boa música se não tem nem acesso e nem costume com esse tipo. Assim tem outros tipos de atividades também como cinema, show, teatro e eventos culturais. Eu apesar de não ter sido criada com acesso a esses bens tive a oportunidade de poder contar com o conhecimento e com o acesso a lugares como a universidades onde fui me deparando com coisas diferentes. Eu procuro ampliar meu próprio capital cultural (Diário de campo em 02/12/2009.)

A professora queixa-se de não haver na programação cultural em Teresina de espetáculos eruditos, ela frequenta museu, artesanato e casa da cultura, mas não aprecia

obras de arte, ou pelo menos ainda não teve oportunidade de deparar-se com atividades desta natureza. Aprecia a música popular brasileira e aprecia a arte da fotografia tendo estima por exposição de fotos de pessoas. Em se tratando de atividades de lazer frequenta restaurantes e gosta de shows de humor.

Habitualmente vai à biblioteca embora não goste muito do espaço que para ela inspira controle. Lê assiduamente revistas e periódicos e jornais, especialmente da sua área. Possui um pequeno acervo de livros em casa, entretanto ela pretende ampliar visto que o interesse pela compra de livros foi despertado nos últimos anos, tanto pelo fator econômico quanto por motivações de ordem pessoal.

Conhece acervos de obras da literatura infanto-juvenil, especialmente os de Monteiro Lobato. Por conta da profissão, ler frequentemente leitura literária, o que para ela é uma obrigação. Tem estima por revistas em quadrinho e sua preferência em se tratando de gêneros de livros são as histórias sentimentais, as obras científicas e a poesia, com destaque a poesia de Fernando Pessoa.

É interessante, mas eu não gosto da disciplina das bibliotecas você se sente como tivesse sendo monitorado pra não ter acesso ou roubar os livros, eu frequento porque eu tenho acesso a uma no meu ambiente de trabalho e como quero um lugar mais calmo para estudar eu procuro a biblioteca. O meu interesse por aquisição de livros para formar meu próprio espaço de leitura é recente tanto por conta das minhas condições financeiras como também por ter despertado em tempo sobre essa importância. Sempre busquei conhecer mesmo não tendo esse acesso imediato a revistas ou livros, nem que fosse emprestado eu pedia. Assim fui conhecendo as leituras de clássicos e as minhas leituras de preferência pessoal como as poesias de Fernando Pessoa que tanto estimo, às vezes me pego criando pseudônimos para mim mesma. Quando eu leio não só Fernando Pessoa, mas todos os autores que me interessam é como se eu naquele momento incorporasse o personagem e ele tivesse uma relação comigo, tipo uma face do meu eu ou várias faces da leitura (Diário de campo em 02/12/2009).

Ler permite o acesso amplo e extenso aos bens da cultura e da humanidade. As leituras são práticas essencialmente culturais e sociais. Portanto, significados são atribuídos ao ato de ler na configuração social desta prática. A diferente ordem do acesso aos bens da cultura me permitiu compreender a constituição do interesse pela

aquisição do livro atrelada às condições financeiras dos agentes. A meu ver o reconhecimento e a estima ao livro estão fundamentados na incorporação das disposições que possibilita uma transmissão mais assegurada de valores identitários para essas atividades. Esses valores são necessariamente constituídos nas práticas sociais.

3.1.3 Monteiro Lobato (ML): a professora leitora entre risos, desejos abstrações e lágrimas

*Numa casinha branca, lá no Sítio do Picapau Amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se Dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue seu caminho pensando:
-Que tristeza viver assim tão sozinha neste deserto...
Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia da mais encantadora das netas - Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem. Narizinho tem sete anos, é morena como jambo, gosta muito de pipoca e já sabe fazer uns bolinhos de polvilho bem gostosos.
Nas casa ainda existem duas pessoas - tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo.*

Trecho do livro *Reinações de Narizinho* – de Monteiro Lobato

Oriunda de uma família de origem desfavorecida e sexta filha de um casal com residência em uma pequena cidade do interior do Piauí, a professora vem de uma família em que o pai é um mecânico com ensino fundamental incompleto e a mãe uma dona de casa com ensino fundamental incompleto. Sua herança familiar me remeteu a um quadro de diferenças sociais.

Neta de agricultores analfabetos por parte da mãe e de um comerciante alfabetizado e uma dona de casa alfabetizada por parte de pai, ela é a segunda filha de um núcleo de seis irmãos, em que o irmão mais velho deu continuidade à profissão do

pai terminando apenas o ensino fundamental até a quarta série, as três irmãs mais novas terminaram o ensino médio com habilitação pedagógica para o magistério atuando na docência como professoras leigas do interior do Piauí e a outra irmã com ensino superior incompleto que também é professora. A formação dos antepassados diz muito da mobilidade social da família, na fala da professora destaquei os esforços reunidos para a ascensão via sistema de ensino.

Convivendo em união estável com um companheiro que tem ensino fundamental incompleto e é comerciante no setor de alimentação ela tem um filho de dois anos e seis meses, que estuda numa creche comunitária no bairro em que residem.

Minha família tem uma história de muito trabalho, são pessoas humildes, tivemos oportunidades tão restritas, tudo para nós parecia ser mais difícil, mas a gente não se abatia, não perdíamos o senso de humor, aliás nosso senso de humor deve ter sido herdado, em situações de muita pobreza nós estávamos ali juntos em família e olha que tivemos situações como alcoolismo, desemprego e dívidas quase que constantemente mas nos saímos de tudo isso. Meus avós são os típicos interioranos com hábitos rurais com pouco domínio de linguagem erudita mas de uma nobreza de vida. Meu pai mesmo que com pouca escolarização nos idealizava professoras, gostava de ler para as filhas e sempre usou de muita retórica, os vizinhos davam maior valor conversar com ele e ouvi-lo ao ler cordéis. Em termo de escolarização não tivemos muitas oportunidades, meu irmão teve como herança a profissão do papai e eu abri o caminho para as outras seguirem o magistério, como sou a mais velha das mulheres fui a primeira a abraçar a profissão e a entrar no curso superior. Em cidade pequena você ter um filho professor é motivo de orgulho, pelo menos há dez anos atrás era assim. Hoje eu falo muito para o meu companheiro que só tem até a sétima série, que ele não pode justificar a falta de escolaridade pela falta de oportunidades. Quem é pobre tem que se esforçar em dobro não pode só aceitar a realidade, tem que ter ousadia pra correr atrás (Diário de campo em 05/12/2009).

A realidade da professora aponta para um baixo poder aquisitivo, com fortes evidências do desigual acesso no que diz respeito aos bens, aos serviços e a cultura. Num quadro evidente de exclusão social são confirmadas as condições objetivas na qual o agente se insere. Tal evidencia é tratado pela professora quando ela se refere a sua família como humilde bem como quando ela se refere à necessidade exaustiva de trabalho. Ela vai de encontro à conformidade social na medida em que afirma que “pobre tem que se esforçar em dobro”. A meu ver ela reconhece as condições sociais em que está imersa e já coloca em contrapartida um horizonte de expectativas a postos para ser transformado dado à aquisição dos capitais culturais.

Hoje aos trinta e nove anos a professora reside em um bairro da zona sul de Teresina próximo a escola da rede privada em que ela leciona, ganha em média três salários mínimos e sustenta a casa, uma vez que o salário do companheiro é instável. Reside em uma casa de aluguel equipada com televisão, DVD, mp3, telefone móvel e assinatura de uma revista educacional. Não possui computador, som, máquina fotográfica, assinatura de jornais e telefone fixo. Seus bens de ordem material têm marcas sem *no hall* no mercado e são de pouco valor. Ao pensar sobre seus bens materiais a professora disse:

Teve um político aqui do Piauí que disse uma vez que professor não ganha pouco, professor é mal casado. Quando a renda da família é praticamente a do salário de professor realmente não dá pra fazer muita coisa, a renda do meu companheiro é instável, o que me sobrecarrega com as despesas da casa. Eu gostaria de ter acesso a coisas boas como aparelhos eletrônicos de marca boa, mas estes são caros. Eu tinha vontade também de ter acesso, eu falo de aquisição, a coisas que me ajudassem no meu trabalho como um computador e assinatura de jornais. Eu ainda vou ter um dia, mas agora meu objetivo é sair de casa de aluguel, é ter uma casa própria, então para isso tenho economizado bastante por isso que você vê minha casa assim sem nada toda vez que se faz uma mudança as coisas quebram, algumas coisas porque não prestam mesmo são de marcas ruins outras são porque estragam mesmo. E a renda é só minha então temos que nos alimentar também e custear despesas com água e energia, gente é tanta coisa que no final a gente pensa que trabalha só pra isso, pois a gente não vê, não pega no dinheiro (Diário de campo em 05/12/2009).

Em sua fala a professora denuncia a desvalorização da profissão docente. Em relação a cultura das elites econômicas e sociais há um não reconhecimento da necessidade de investimento na profissão em detrimento do *status* de outras profissões. Enfaticamente, mesmo tendo uma trajetória social ascendente a professora menciona as dificuldades de permanência em uma sociedade de consumo.

Fez creche e educação infantil no município de Amarante, município vizinho a cidade em que nascera. Fez ensino fundamental e médio em Angical, sua cidade natal, todos na esfera pública, sem distorção idade/série e em séries de ensino regular. Fora para Teresina, a capital, estudar para ser professora, para tanto estudou no Instituto de Educação com preparação para o magistério, lá ela se instalou e conseguiu seus primeiro estágio na rede pública estadual de ensino entrando depois para a rede privada de ensino.

Depois de dez anos de profissão fez o concurso vestibular para o curso de Educação Física na Universidade Estadual do Piauí no regime especial, em forma de um horário que funciona nos meses de férias, um curso adequado para aqueles que estão no mercado de trabalho. Embora trabalhe com as séries iniciais esta opção foi justificada por uma afinidade, entretanto ele ainda pretende fazer pedagogia.

A professora não participa de nenhuma formação continuada, a não ser os encontros pedagógicos realizados nos planejamentos da escola em que trabalha. Hoje com vinte e um anos de profissão, ela se define como realizada, pretendendo apenas realizar concursos públicos na área da docência.

Fiz minha escolaridade em vários lugares, mas esse movimento foi muito significativo pra mim, pois, convivi com as diferenças desde cedo. Sempre fui uma aluna boa, eu tinha as minhas limitações mas eu era esforçada, desde muito cedo eu sabia que queria ser professora, minha vida escolar foi muito dinâmica eu era daquelas alunas chefe de turma, gostava de micro-lideranças e era responsável pelos grupos e por equipes em eventos, meus colegas me chamavam de criativa por isso eu me destacava. E assim eu fui levando até ir de vez para a capital cursar a formação para o magistério, assim que ingressei já fui logo fazendo estágios tanto em escolas publicas como privadas. Via nestes estágios as faces das diferenças em lugares tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes. Só depois de alguns anos fiz o ensino superior e por trabalhar hoje em escola privada com a carga horária de quarenta horas, meu tempo semanal é para aquela realidade, tempo esse que se transforma em sessenta horas por conta de atividades de elaboração, planejamento e avaliação de aluno, por isso não tenho tempo nem investimentos para participar de formação continuada em serviço (Diário de campo em 06/12/2009).

A professora, ao expor suas práticas culturais enfatizou o gosto pela televisão enquanto veículo de comunicação de massa. Assiste a novelas, telejornais, programas de entrevista e de auditório. Assiste frequentemente a filmes, e às vezes vai ao teatro ou a shows. Tem assinatura de revista educacional e ler periodicamente jornais locais.

Gosta de revistas em quadrinhos, mas não tem estima por obras literárias embora tenha uma lembrança muito significativa de leitura da literatura infanto-juvenil, especialmente das obras de Monteiro Lobato, que ela acompanhava também pelos episódios do sítio do pica-pau amarelo na televisão. Ela conhece poucos acervos de literatura infanto-juvenil. Frequenta museu, artesanato e casa de cultura sempre que possível o que ocorre aproximadamente duas vezes ao ano, especificamente em atividade extra-escolar.

É interessante como muitas vezes a gente nem pensa em rastrear aquilo que nós mesmos fazemos em relação as nossas práticas culturais, a gente reclama diz o que não tem e não aproveita o que tem. Meu acesso é muito limitado, meu contato é maior mesmo com a televisão, adoro filmes, adoro programas de entrevista e novelas. A leitura já é uma prática que faço diariamente como obrigação para organizar minha prática pedagógica, mas ultimamente, eu fico até com vergonha disso, eu tenho lido muito pouco. Por isso às vezes me pego fazendo umas coisas sem nexos como conversas improdutivas em mesa de bar ai dói a minha consciência. Eu quero ampliar meu capital, eu sinto necessidades disso (Diário de campo em 07/12/2009).

Não assiste a espetáculo erudito e nem sente falta deles na agenda cultural da cidade. Participa anualmente do Salão do livro do Piauí, gosta de sarau de poesia e de bate-papo literário, não aprecia obras de arte e se identifica com o gosto musical especialmente com a música popular brasileira. Gosta de exposição de fotografia, apresenta encantamento por essa arte. Em relação a entretenimentos, gosta de clubes para momentos de lazer e de circo para momentos de descontração. Não entra com frequência em sites informativos, não ler jornal em mídia eletrônica, faz pesquisas em sites educativos com frequência por conta do trabalho e usa comunicação eletrônica apenas através de Orkut. Não experimentou ainda a leitura em mídia eletrônica, leitura de livros.

Se eu pudesse teria uma vida cultural muito diferente, eu admiro as pessoas entendidas de arte e que conhecem essas inovações da tecnologia, eu penso que essas práticas mudam a vida da pessoa. Antes eu só ouvia de MPB as músicas que estavam na mídia, depois eu comecei a ouvir um cd inteiro de cada artista para conhecer o repertório todo, a partir daí eu descobri que muitas vezes tem músicas bem mais bonitas que aquelas que a mídia escolhe, ou seja eu não era uma apreciadora de verdade ...eu acho que eu ia no embalo, e como é diferente você dizer, que gosta de música boa eu, dizia sem mesmo conhecer a MPB. Assim são algumas práticas, muitas vezes você vai ou assiste, mas não conhece de fato e se intitula conhecedor ou admirador porque dá *status* (Diário de campo em 07/12/2009).

A professora percebe claramente o conjunto de capitais pela posição do agente no campo. Deseja o acesso e reconhece a legitimidade das práticas culturais. Percebe também que o conjunto das preferências e dos gostos está situado à internalização das estruturas sociais pelas condições de acesso aos bens materiais e simbólicos da cultura.

Frequenta às vezes bibliotecas públicas, tem maior visita a biblioteca escolar. Possui livros em casa, mas não o suficiente para denominar de acervos, tem mais livros didáticos de suporte para sua prática pedagógica. Entre os gêneros de livro de sua

preferência estão às histórias sentimentais, os relatos históricos e a poesia. Acrescenta que gosta de todos os tipos de leitura, das charges às bulas de remédio. E que só não frequenta biblioteca por não ter tempo e por conta da distância uma vez que apenas a biblioteca das universidades públicas é que são abertas a noite e estas são muito distante e têm acervos muito antigos capazes de dar até alergia respiratória.

Eu vivo literalmente um contexto de letramento, eu li todos os gêneros textuais. Na minha adolescência eu lia aqueles romances Júlia e Sabrina eu ficava imaginando aqueles romances, eles tinham um tom de muito erotismo e de desejos. Eu lia muito gibi, sorria sozinha e quando eu lia contos que tinham enredos de sofrimento eu chorava que parecia que era comigo que se passavam aquelas desgraças. Eu tinha uma leitura dessas que vivi mesmo à história. Se bem soubermos nós que somos pobres desde origem tínhamos mesmo era que ler e estudar tentar romper com a ideia de que para nós pobres a saída é se contentar com a ausência, chega de leitura e de práticas culturais que nos emancipem. Costumo dizer que não podemos nos contentar com atividades do tipo assistir um DVD de uma banda de forró e ficarmos assim condenados ao não acesso de atividades melhores. Eu convido coletivamente para que se repense questões como essa em que se possibilite o pobre ter acesso a cultura (Diário de campo em 07/12/2009).

O convite de acesso à que a professora se refere desloca para a compreensão da desigualdade de acesso e das condições objetivas de estruturação das práticas em determinados espaços ou situação social. A aquisição processual da cultura é vista através das experiências de acesso incorporadas pelas dimensões corporal, material e simbólica.

3.1.4 Joaquim Manuel de Macedo (JM): A professora amante dos livros

Ambos os amantes compreenderam o que queria dizer a palidez de seus semblantes e os vestígios de um padecer de oito dias, guardaram silêncio e não tiveram uma palavra para pronunciar; tiveram só olhares para trocar e suspiros a verter. E para que mais?...

Trecho retirado do romance *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo

De uma origem social demarcada por muita pobreza, a professora é a décima filha de um total de onze irmãos. Perdendo o pai aos quatro anos a situação veio a se agravar. Os irmãos mais velhos tiveram que assumir a responsabilidade de sustentar a casa. Para tanto foram trabalhar lavando carro em praça pública, descarregando caminhão e vendendo jornal, as filhas solteiras tinham de ficar em casa para ajudar a mãe. Numa humilde casa sem água encanada, a professora lembra-se das latas de água que tinha que ir a pé buscar, com alimentação muito precária as doenças se manifestava bem mais. Dia difícil era uma constante. Sem vestuário e sem calçado os filhos dependiam do apoio de outras pessoas, uma vez que dinheiro era escasso. Filha de analfabetos o pai era servidor técnico da companhia de energia elétrica do Piauí e a mãe era dona de casa. Ela disse

quando meu pai morreu eu tinha apenas quatro anos de idade,minha mãe ficou só e com um bocado de crianças.Meus irmãos ainda pequenos tiveram que trabalhar uns trabalhavam em caminhão carregando lenha,outros lavando carro ou vendendo jornal.Nossa casa era longe para que se deslocassem, meus irmãos caminhavam diariamente uns quinze quilômetros .O sustento da casa ficou a cargo deles e dos meus outros irmãos que moravam no estado vizinho que passaram a vir periodicamente com algumas coisas pra gente comer,era tudo precário ,nossa casa não tinha nenhuma mobília só um monte de redes espalhadas,nem pratos para comer tinha nós comíamos nas bocas do fogão que viravam pratos para acomodar arroz com cebola ,tantas vezes essa foi a nossa alimentação.Quando chegou a minha vez de estudar eu ia a pé para escola ,nem chinelo nós tínhamos as pessoas eram quem nos davam com aquele ar de comoção por irmos descalços para escola. As filhas ficavam encarregadas dos afazeres domésticos como não tinha água encanada eu ia pegar em latas e trazia para casa na cabeça. E assim os dias se passavam entre a realidade evidente da pobreza e os sonhos de dias melhores (Diário de campo em 09/12/2009).

Este perfil é um nítido exemplo da posição social do indivíduo em uma sociedade de classes que internaliza via práticas às estruturas sociais. Fica notória as desigualdades de acesso e as diferenças nas condições sociais básicas de vida. Pelo relato observei a posse do capital como privilégio de poucos, a destituição de recursos que os habilitam a participar das lutas simbólicas e a atitude da família frente ao reconhecimento da ascensão via sistema de ensino. É claramente um exemplo de resiliência, de sucesso em meios improváveis.

Seu avô paterno era agropecuarista e alfabetizado, sua avó era analfabeta e dona de casa. Seu avô materno era agricultor e analfabeto e sua avó dona de casa. A herança de uma vida de trabalho braçal e sem escolaridade foi transmitida aos filhos e

manifestada pelo desinteresse na escolarização. Uma questão de gênero fora estabelecida com forte afinco no tocante ao papel da mulher na sociedade e na família. Mulher não era para ir à escola essa tarefa ficava a cargo dos filhos homens e isto se eles quisessem, pois não eram obrigados e nem estimulados a frequentarem o ambiente escolar. Quanto mais cedo você tiver uma profissão e estiver trabalhando era melhor. Neste ponto pude observar elementos da herança familiar e da transmissão cultural.

Dos dez irmãos, duas irmãs têm ensino fundamental completo, e uma o ensino fundamental incompleto, dois irmãos tem ensino fundamental incompleto, um irmão tem o ensino fundamental completo, um é analfabeto, dois tem ensino médio completo e um possui ensino superior completo e faz curso de pós – graduação. Seu conjugue possui ensino médio completo com curso técnico em eletrotécnica.

Eu nem culpo muito meus irmãos de não terem estudado eu tento compreender nosso contexto de vida, não teve como mesmo e aqueles que conseguiram foi tudo irregular quebrado, não teve continuidade, foram muitas reprovações, enfim muito instável. Já nós mulheres fomos preparadas para o casamento para cuidarmos do lar, eu fui bem teimosa, desafiei os valores de uma época (Diário de campo em 09/12/2009).

Estudar neste contexto era um desafio, diante de uma realidade em que se faltava até o que comer. Entretanto, o que para alguns seria indicativo de fracasso, para ela foi um convite para mudar a realidade em que estava inserida, indo a escola já com sete anos de idade ela tinha o apoio de uma professora que dava a ela cadernos, lápis e calçado. Com a resistência da mãe que não atribuía sentido a escolarização das filhas ela não dispensava que as filhas fizessem as atividades domésticas. Ela rememorou:

Quando eu pegava meu material para estudar minha mãe dizia ela já vai inventar fazer de conta que está estudando para não ajudar, em nossa casa, primeiro trabalhávamos depois estudávamos. A primeira escola que estudei foi num bairro próximo, que mesmo assim era um pouco distante tinha que ir caminhando, sempre tive boas professoras que muito me ajudaram, acho que elas percebiam meu desejo de aprender (Diário de campo em 10/09/2009).

Quando iniciou sua trajetória de escolarização, já iniciou aos sete anos de idade em uma escola pública, do primário passou para o ginásio na Escola Normal Antonino Freire, uma escola no centro de Teresina só para mulheres. Após o ginásio, veio o científico que já formava para o magistério. Somente depois de quinze anos veio o

ensino superior e depois deste passado mais dez anos veio à pós-graduação, todos no âmbito público. Em seu histórico nenhuma reprovação nem quebra, todos os níveis ocorrem de forma regular. A professora me informou sobre sua escolarização:

Fiz o primário na escola pública estadual Henrique Couto, de lá fui para a Escola Normal. A farda era fornecida pela escola e meu material era uma doação de uma professora, da escola normal para minha casa eram quase oito quilômetros então para que eu fosse e voltasse eu andava diariamente dezesseis quilômetros. Mas esta era a única alternativa e esta era ainda um enfrentamento uma vez que minha mãe dizia que mulher não servia instruída (Diário de campo em 10/09/2009).

A crônica falta de condições propícias aos estudos, era evidenciada pelas condições objetivas da situação social desfavorável em que a professora se encontrava. Na década de 1950 a família da professora fica desabrigada e ela então conclui o magistério e logo começa a trabalhar como professora pouco tempo depois ela é aprovada em concurso do IBGE e começa a possibilitar melhores condições de vida aos seus familiares. Após este emprego, ela retorna a atividade docente até a sua aposentadoria pelo Estado. Sobre esta situação, ele disse que

para a modernização de Teresina na década de 1950 teve-se que demolir nossa moradia, como se não bastasse as condições que passávamos ainda perdemos tudo, ainda lembro das lágrimas no rosto da minha mãe, inconsolada pela ausência do lar. O Estado forneceu então moradia para os desabrigados da modernização num bairro afastado, então fomos morar na casa do meu irmão e outro irmão foi morar nesta residência negociada com o estado. A cena se repetia era como se fossemos destinados ou provados a tanta situação de pobreza. Ao terminar o magistério comecei a trabalhar no Estado como professora alguns de meus irmãos casaram, foi quando passei num concurso temporário do IBGE, o concurso tinha prazo de dois anos podendo ser prorrogado por mais dois. Na época o salário correspondia a vinte salários mínimos, foi à primeira benção material. Com esse dinheiro mobiliei a casa de minha mãe e comprei vestimentas para os meus irmãos, as coisas começaram a melhorar (Diário de campo em 10/12/2009).

Casando-se com um funcionário da Companhia Hidroelétrica do São Francisco - CHESF, eles constituem família e ela começa a dar aula de reforço em sua residência sem, contudo, deixar o emprego no Estado. Esse número de alunos cresce o que a leva a pensar em colocar uma escola cooperativa, o pensamento vira realidade e ela se tornara

sócia de uma escola cooperativa com a sede em sua residência. Com o crescimento ano após anos da escola ela se muda para outro bairro. Anos depois ela compra a parte da cooperativa e torna-se a proprietária de uma escola privada. Sobre o momento de experiência no trabalho, ela informou:

Trabalhar no Estado foi muito útil, lá eu aprendia muito. Tinha enquanto professora uma sensibilidade aguçada destas que a gente desenvolve quando já passou por situações similares. Depois que constitui minha família tinha em mente meu compromisso com o passado, ou seja, com minha mãe e irmãos que ainda precisavam de mim e tinha também em mente a idéia de independência, não queria depender de marido, em outras palavras minha vida foi luta constante, pela sobrevivência e depois pela permanência nesse mundo desigual, cada dia foi regado pelo suor e por determinação. Quando pensei em fazer uma escola privada, pensei nas voltas que o mundo dá, daquela garota que não tinha nem calçado pra ir para uma escola à minha própria escola. Às vezes penso que essa escolha deu-se exatamente pelas minhas condições do passado era como se fosse um desejo reprimido (Diário de campo em 10/12/2009).

A trajetória da família foi ascendente, especialmente pela mediação da professora enquanto funcionária pública. Observei as relações de aprendizagem na escola e na família, neste caso a professora é uma voz dissonante, uma vez que as suas atitudes em relação a instituição escolar não tiveram origens diretas de constituição de valores e de investimento pedagógico interiorizados no seio familiar.

Hoje com cinquenta e cinco anos de idade ela dirige uma escola da rede privada de ensino que tem doze anos de existência. A professora tem trinta e oito anos de profissão e não exerce nenhum outro tipo de atividade. Tem três filhos formados em Direito e reside num residencial de casa fechado em uma área nobre da zona leste da capital. Com renda de mensal de dez salários mínimos ela tem uma casa equipada com produtos de marcas com *no hall* no mercado como televisão, DVD, som, computador, telefone móvel, maquina fotográfica, TV por assinatura, assinatura de revistas e jornais, acesso móvel de internet, notebook e mp3. No tocante aos bens materiais e a transição social a professora informou:

Hoje eu tenho tudo o que preciso, como fui criada com a ausência de tudo, fico a pensar sobre o ter e o não ter. Procuro ter as melhores coisas especialmente àquelas que são de meu interesse. Se hoje tenho esta estrutura é o sinônimo de uma significativa vitória entre a união da determinação e da coragem para mudar. Se eu disser que não

observo as marcas dos produtos que eu adquiro não vou estar falando a verdade, as marcas dos produtos são sim indicativos de distinção e no meio da elite percebo bem isso, as pessoas te vêem pelo que você tem, quanto mais caro for teu carro mas espaço você tem socialmente, com o passar do tempo a gente respira tanto isso que acaba falando a mesma língua até sem perceber, inconscientemente (Diário de campo em 10/12/2009).

A professora demonstrou a relevância dos grupos de convivência e de referência no interior da incorporação das disposições. Observei a luta interna travada no cotidiano a partir de suas narrativas. Houve um empenho subjetivo de ascensão social mobilizado pelas condições objetivas da posição social do agente no campo. A distinção social foi entendida como suporte criativo de transformação das circunstâncias sociais.

Uma vez realizada as entrevistas e aplicado os questionários, o passo seguinte foi destrinchar os achados. De antemão, repensou-se as categorias agora a partir da empiria e situou-se os conceitos norteadores com o objetivo de tecer elucidaciones sobre a problemática em estudo.

3.2 - Falar de si: patrimônios heterogêneos de disposição

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interpretação, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e o ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço

Jorge Larrosa

Entendo por historicizar os sujeitos a operação de desmontar o sistema socialmente constituído que comanda as suas condutas e orienta as suas estratégias ou o que, para Busseto (1999), poderia também atender pelo nome de esquemas incorporados de percepção, de avaliação e de ação do agente, em síntese, o seu *habitus*. Adotei como estratégia metodológica instrumental os diários de campo, as entrevistas narrativas e os

questionários aplicados para me aproximar das histórias de vida das professoras. Em todos os instrumentos supracitados pude me deparar com o falar de si. Foram narrativas cuidadosamente apreciadas, com demoras nos detalhes, cultivadas sob a égide de muita atenção e escuta como nos ensina Larrosa.

Ao reconstituir as trajetórias busquei a desmontagem inicial do sistema socialmente constituído. Para tanto, dialogo com as variáveis da sociologia a fim de historicizar os agentes e compreender pelas suas biografias a sua trajetória leitora.

A vida social é regulada por um sistema de símbolos criados no imaginário, construídos e transformados à medida que vivemos uns com os outros e com o meio. O conjunto desses sistemas de símbolos de uma população humana é geralmente denominada pelos sociólogos de cultura (TURNER,1999).

Os sistemas de símbolos são complexos, atendendo a diversidades do tipo como: linguagem, os valores, as crenças, as normas e a tecnologia que constroem uma rede de repertórios dando origem às variações culturais, assim sendo os agentes vivem em uma sociedade dinâmica que tanto regula a interação e a estrutura social bem como criam a cultura em suas inter-relações. A vida social, portanto, é organizada em estruturas. Ao se referir à leitura como uma aquisição social capaz de fornecer subsídios para a movimentação entre classes sociais, a professora disse:

A leitura me abriu novos horizontes, eu nem conseguia me ver saindo daquela miséria, era como se fosse um quadro de estrutura social irreversível, não tínhamos o que comer, quanto mais o que ler, eu fui persistente não desisti dos desafios que era ler e estudar, ter que acordar as 4h da madrugada para caminhar até a escola, com chinelo doado pela minha professora, foi duro, hoje quando vejo a minha quantidade de sandália, eu penso quem diria. Eu comecei a ler sozinha, soletrando, depois ganhando dinheiro para ler para os outros. Naquela época uma criança ler ousadamente era sinal de que ia longe, que sairia da miséria. Eu atribuo ter saído daquelas condições de vida a minha sede pela leitura, a minha insistência pela escola e a minha busca constante de me superar e para isso saber ler era imprescindível (JM).

Pela fala da professora percebo as diferenças sociais, típicas de uma ordem social-econômica capitalista, regulada por mecanismo de diferenciação entre os agentes. Esses mecanismos de diferenciação deixam marcas na educação escolar, na linguagem, no acesso aos capitais, nas crenças, nas normas entre outras diversidades. A partir dessa

estrutura legitima-se uma relação de classes entre uma esfera que atende por dominante e outra que atende por dominada. Não entrarei aqui por esta discussão, apenas partiremos do princípio de que estamos em uma sociedade de classes.

Ao referir-se ao conceito de *habitus*, Bourdieu (1997) faz referência a estruturas estruturantes, para que se compreenda estas estruturas é relevante pensar sobre os elementos básicos para a construção da estrutura social.

As estruturas sociais são compostas de status, que são o lugar que ocupamos em um sistema de posições interligadas (TURNER, 1999) o comportamento em certo status denomina-se de papéis sociais, que contemplam complexas atividades que envolvem interações de força como: cultura, personalidade, comportamentos esperados, necessidades especiais entre outras. Na fala das professoras encontramos relatos que potencializam o enunciado:

A posse de livro dá um status danado, eu lembro que quando eu ia pegar ônibus, que a linha rodoviária circular parava na universidade e eu via aqueles estudantes entrarem abarrotados de livros, eu pensava como esse povo é sabido (ML).

Eu sempre gostei de andar com livros, as pessoas te vêem diferente, sabem que quem os tem sabem ler, pelo menos era pra saberem, e enquanto professora a gente associa mesmo o fato de andar com livros sendo sinônimo de você ser leitor, às vezes é inconsciente, mas a gente pensa isso mesmo (FP).

Eu sou professora, como posso estar na profissão e não ser um leitor, como posso não gostar de livros, de leitura se isso acompanha o ser professor. Professor tem que ser amante de livros (JM).

Espera-se do professor uma relação com a leitura, ao longo da minha história como professora visualizei isso pelas ações dos alunos quando me questionavam sobre o que eu já tinha lido do estava na biblioteca da escola, ou mesmo colegas da universidade que discutiam determinadas bibliografias e até os vizinhos como aconteceu num dia em que fui abordada pelo filho de um deles que me pediu um jornal para pesquisar e eu disse que em minha casa não tinha e a criança retrucou: mas meu pai disse que você é professora e que na tua casa tinha jornal (FG).

A leitura é um elemento de distinção social. Tanto é que não associamos o não saber ler à elite, sempre pensamos que pobre é quem não sabe ler. Na fala da professora ML, observo a relação entre o material e o simbólico, a professora atribui o status ao material impresso, livro, legitimado histórico e culturalmente juntamente àquele que o

porta, o que ela denomina de “povo sabido” é a relação entre a posse dos bens materiais e o capital simbólico. Sendo este capital:

O poder atribuído aqueles que obtiveram nas lutas anteriores reconhecimento como autoridade social suficiente para ter condição de impor o reconhecimento, e este é um conteúdo do poder (BOURDIEU, 1990, p.154).

O reconhecimento ao status do estudante portador de livros que se encontra numa parada de ônibus da universidade é uma leitura da legitimidade de algumas práticas e de como elas são vistas pela sociedade e incorporadas como modelo dominante de comportamento legítimo, embora essa relação possa sugerir releituras sobre a posse e sobre os espaços em que se dá essa relação, o fato é que esse episódio constitui as lembranças de leitura, sendo interpretadas como prática constituída pela legitimidade. Esta relação também pode ser evidenciada pela fala da professora FP, quando ela se refere à forma que as pessoas vêem aqueles que portam os livros e como se associa a aquisição do livro enquanto impresso ao hábito leitor.

A professora FP fala ainda do olhar do outro aos que detêm determinados capitais, conferindo aos detentores uma distinção enquanto ser social. Quando a professora sugere que o portador do livro passa a impressão de que ele é um leitor, de que ele sabe ler, acaba por configurar a relação do status que fora citado anteriormente.

Nas falas da professoras JM e FG, a atenção é voltada ao comportamento do professor e sua relação com o capital simbólico. O fato de estar na profissão implicar em ser um leitor ou mesmo do professor precisar gostar de livros ou ser um amante de livros e até mesmo a relação intrínseca da profissão com a leitura são indicativos das ações dos agentes para estar e permanecer em determinadas posições sociais. Estas ações são configuradas pelo capital cultural no tocante as qualificações intelectuais e aos estados objetivados e incorporados deste capital.

O reconhecimento a que se referiu Bourdieu (1990) pode ser ainda percebido na fala da professora FG, ao constatar a intervenção de alunos, colegas de universidade e vizinhos, ao associarem a leitura ao ser professor. Essa relação de poder fora construída num espaço de lutas, gerando assim comportamentos esperados, uma vez que os comportamentos em certos status envolvem interações de força que constroem modelos

a serem seguidos visando à permanência e reconhecimento dos pares em determinadas posições sociais.

Em consonância com Turner (1999), todos nós ocupamos status diferentes, localizados em variadas estruturas. O complexo de posições que cada um de nós ocupa é geralmente denominado de conjunto de status. Um conjunto de *status* marca as estruturas às quais pertencemos e os sistemas de cultura aos quais estamos ligados. Observei de forma clara estes diferentes status na fala de duas professoras:

Não é fácil ser professora, ser aluna, ser mãe, ser mulher, ser esposa, ser dona-de-casa, estudante e ainda leitora. Tenho a impressão de que só vou ler todos os livros e xerox que adquiro nesta minha trajetória de vida ,livros que tanto desejei,quando eu me aposentar,enquanto isso vou lendo como posso,que é diferente de ler como eu gostaria (FG).

Desde criança eu tive obrigações de adulto a realizar, eu tive que trabalhar desde cedo ,na década de 1970 ,não tinha Estatuto da criança e do adolescente, tínhamos que ajudar nossas famílias desde pequenos,assim eu trabalhava,ajudava a cuidar da casa e dos meus irmãos e quando dava tempo é que ia a escola, eu conseguia fazer com que o tempo descesse para eu ir à escola. O complicado disso tudo é que as coisas ficam atropeladas você quer da conta de tudo, a sociedade te instiga para isso e o tempo vai embora. Virá uma coisa muito comum você estar em vários lugares fazendo coisas diferentes com posturas a ser tomadas de forma diferente e o pior sem tempo de fazer as coisas mais atraentes, como foi o meu caso, apaixonada pela leitura em condições desfavoráveis a ela (JM).

Em sociedade há sempre um conjunto de comportamentos a ser desempenhada, a totalidade desses comportamentos constituem um conjunto de papéis que se diferem podendo orientar de forma divergente ou convergente os nossos comportamentos, ações e sentimentos, podendo gerar conflitos. Conforme observei nas falas das professoras, ao retratarem status diferentes em variadas estruturas, a exemplo: quando assumem ser mãe, professoras, dona-de-casa, esposas, estudantes e leitoras. Atividade de natureza específica com demandas muito particulares que exigem do agente uma ação direcionada.

Os conflitos são inevitáveis, uma vez que são construídas atribuições a cada esfera de ação. Nesta dinâmica as transgressões são inevitáveis, a ponto de inventar estratégias para agüentar a permanência nestas esferas. Assim se desconstroem

hierarquias de ações do tipo, primeiro vem ser mãe e depois vem ser profissional, primeiro vem ser estudante e depois vem ser profissional. É instituído um caos, no qual as coisas se dissolvem, se desordenam podendo ser validade por outras instâncias como a do desejo.

Alguns fazem o que podem e do jeito que criativamente inventam, outros adiam, outros mesmo reconhecendo a atratividade deixam de lado seus desejos e outros operam mesmo em situações desfavoráveis. Essa dinâmica faz das trajetórias algo muito particular e imprevisível. É um curso plural de comportamentos consonantes e dissonantes. Que me instiga muito mais a pesquisar.

Tendo como elemento norteador deste tópico o desmontar de elementos da estrutura social dos agentes, corroboramos ainda com a idéia da composição das estruturas sociais a partir do desmembrar das redes de status inter-relacionadas e da idéia de sistemas culturais e papéis associados com os status nessas redes. Para Turner (1999) a estrutura é assim evidente quando os status são ligados uns aos outros, de tal forma que nossos papéis em um dado status são afetados por este, e contrariamente tem um efeito em papéis desempenhados por outros status. Assim por exemplo o que cada membro da família faz tem um efeito restritivo sobre o desempenho de papéis de outros membros da família. Como pude observar na fala das quatro professoras:

Minha mãe é professora e sempre cuidou para que nossos rendimentos fossem satisfatórios, desde muito cedo aprendemos como deveríamos nos comportar na escola, minha mãe era professora (FP).

Minha mãe era analfabeta e não queria que as filhas estudassem, quando eu pegava nos cadernos ela se irritava dizia que eu estava fingindo que tinha de estudar para não ajudar nos afazeres da casa. Para minha mãe, que era o pai e mãe da casa visto que meu pai morreu quando eu tinha apenas quatro, estudar era coisa de homens, ler era coisa de mulher sem vergonha que queria ficar sabendo das coisas que não era para saber, ela só não consegui me empatar, mas minhas três irmãs tornaram-se donas-de-casa como ela queria (JM).

Eu perdi meu pai muito cedo e minha mãe era analfabeta, ela não teve como nos sustentar tive que ser empregada domestica ainda adolescente. Minha mãe não tinha aquilo de nos incentivar a estudar não, ainda bem que tive tantos outros contatos nesta época em que a gente começa a pensar no que quer ser (FG).

Se eu fosse condenada no berço a seguir os itinerários do povo lá de casa, eu estava numa condição de ausência de escolaridade meus avós

não incentivavam aos estudos era porque eles não tinham era vivência mesmo, a vida deles era aquela coisa tipo de subsistência no campo, produzindo o de comer, e aquilo tomava o tempo todo deles e a vida acontecia como sua dinâmica, com suas alegrias, suas dores, seus sonhos mas tudo naquele mundinho limitado, em que se estavam todos de barriga cheia e tendo onde morar, já tá bom até demais (ML).

Nas discussões sobre a herança familiar desigual, NOGUEIRA (2004, p.59) afirma que para Bourdieu, cada indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada. Uma vez que cada indivíduo desempenha um papel e que cada *status* liga um ao outro e também afeta um ao outro, os efeitos das ações sociais dos agentes exercem influência notória sobre os demais, essa ação se particulariza em especial nas ações da escola e da família.

Nas narrativas, todas as professoras relatam particularmente o que socialmente herdaram em família. Nas narrativas observei a transferência cultural e a conservação dos modos frente à legitimidade da profissão dos pais, como foi o caso da professora FP, em que a ação da mãe professora deixa evidente os elementos de transferência e conservação.

Ou mesmo a fala da professora JM, destacando o efeito restritivo da propagação das diferenças de gênero em família, no tocante aos papéis desempenhados pela mulher e pelo homem e os estigmas que acompanham essa diferenciação. É muito forte o discurso produzido sobre a mulher que lê como fora evidenciado na fala da mãe da professora que denomina a mulher leitora de mulher “sem vergonha”.

Destaco ainda nas falas que seguiram as das professoras FG e ML, um aspecto comum quanto aos cotidianos de vida de suas famílias. Para FG, era improvável a atribuição de um sentido por alguém que não vivenciava as expectativas dos ambientes de escolarização. Eram de utilidade naquele momento a satisfação das necessidades básicas de vida como a alimentação. Já para ML, me chamou a atenção a expressão de ser “condenada no berço” mostrando os movimentos na contramão do destino familiar atribuído da justificativa de ser aquela a realidade de vida deles, muito bem enfatizado ao ressaltar que era a dinâmica de vida deles com suas alegrias, suas dores e seus sonhos.

Percebi que as professoras iniciaram a incorporação de um *habitus* leitor ainda na infância quando vivenciaram experiências com a leitura, o relato de três das professoras aponta uma influência da família

Meu pai me motivava com seu exemplo, mesmo que fosse lendo literatura de cordel, e me motivava também quando pedia que eu participasse das rodas de leitura na calçada da minha casa, acho que a partir dali eu comecei a naturalizar um comportamento leitor, não era mais estranho era uma vivência. Depois quando fui para escola eu já tinha uma idéia do que representava ler especialmente na minha comunidade. Nas práticas de quem viveu uma infância em zona rural sabe que os atrativos desses municípios pequenos são especialmente os momentos em família, ao contrario do que muitos pensam, as pessoas do campo dão o maior valor aos leitores o que acaba por indiretamente reforçar as praticas de leitura talvez até mais que a escola (ML)

Minha mãe cobrava mesmo, ela era a cabeça pensante e a postura de moral daquela casa, ela deixava muito clara a preocupação com o nosso futuro, era um tipo de conscientização precoce, expressões do tipo não durmam no ponto, no futuro você será, eram muito usadas por ela para nos chamar a atenção do que tínhamos que fazer e de como tínhamos que perceber, naquela época de criança entendia como criança, ela mandava e eu lia, mas não era um mandar de obrigatoriedade, ela tinha um talento fantástico de mandar com elementos de prazer, é uma coisa até estranha, mas era um mandado encantador, acredito que devido à interação que ela realizava depois, ela adorava nos pedir para recontar o que tínhamos lido, nem que fossem só leitura de imagens (FP)

Meu pai tinha a letra linda, eu era sua admiradora, ele tinha umas coisas de prever o futuro, ele dizia quando minha filha crescer vai..., ler, estudar, escrever, trabalhar, casar, ter filhos e ser bem feliz, ele cultivava aquela prática de tomar a bênção do pai, naquele momento ele dizia ...Deus te dê isso, Deus te dê aquilo, que Deus te faça isso, era muito comum ele desejar que eu fosse uma leitora (FG)

Na fala das três professoras a herança familiar teve um papel mobilizante. Vistos como as autoridades legítimas, os pais, no seio desta instituição social, são os agentes de mediação simbólica diretos do universo leitor, seja pelo exemplo, seja pela expectativa atribuída ao ato de ler ou mesmo pela autoridade reforçada por falas que se legitimam contra os determinismos das condições sociais. Essas condições adversas são reguladas pelos discursos de “no futuro você será” ou mesmo “que Deus te faça”. A família tem uma responsabilidade muito grande no tocante a manifestação das disposições e no que acreditamos ser os elementos de incorporação dos capitais.

Já na fala de uma das professoras, deslocou-se as intervenções da herança familiar para outros membros da família que não foram os pais. Chamou minha atenção a

participação não contínua de outros membros. Entretanto, mesmo com descontinuidade da participação diária no cotidiano da professora, as visitas destes membros foram salutares:

Minha casa sempre abrigou muitos parentes que vinham do interior da cidade num fluxo de fazer visitas, lembro-me de uns parentes em especial que portavam jornais, livros, bíblia cadernos de escrita pessoal, cadernos de receita eles vinham para minha casa passar o tempo ou jogar conversa fora, como eles diziam. Nessas viagens eles deixaram muito de si. Muito me chamava atenção esses suportes, tive nessas condições a oportunidade de manuseá-los, uma vez que lá em casa mesmo não tínhamos nenhum desses acessos, me lembro que aprendi a soletrar com uma concunhada de minha mãe que foi para minha casa passar uns dias, pois ela foi para Teresina fazer uns exames e consultas, foi cerca de uns vinte dias de hospedagem, tempo suficiente para me incentivar a ler e me marcar para sempre, ela tinha umas cartilhas em formato de bolso, ela me incentiva a ler. A postura desse parente que eu chamava de tia, incomodava muito minha mãe, que chegou por vezes a dizer não vejo a hora desse povo ir embora, minha mãe sempre deixou evidente que ler era falta do que fazer (JM).

Esta fala me remete a deslocar as configurações familiares, abrindo um leque de possibilidades para pensar em uma família itinerante. Aqueles parentes que sem uma temporalidade prévia transitam em nossos territórios e por uma relação de parentesco e de afetos adentram nossa dinâmica de vida e deixam significativas marcas em nossas trajetórias. Os agentes que cruzam nossas experiências particularizando-as movimentam as redes de socializações e difundem práticas culturais de formas inusitadas e imprevisíveis, como o fato de sua casa servir de abrigo a parentes doentes e “não ver a hora do povo ir embora” sem, contudo, se dar conta de que naquele momento, os agentes que estão abrigados, estão a deixar imbricadas muito de suas práticas que transcenderam os limites dos espaços.

Sobre esse deslocamento

A fronteira entre a legitimidade cultural e a ilegitimidade cultural não separa apenas as classes, mas partilha as diferentes práticas e preferências culturais dos mesmos indivíduos, em todas as classes sociais da sociedade. De fato em escala individual, o que primeiro salta aos olhos do observador é a frequência estatística dos perfis culturais individuais compostos de elementos dissonantes: estes são absoluta ou relativamente majoritários em todos os grupos sociais, embora nitidamente mais prováveis nas classes médias e altas do que nas classes populares em todos os níveis de formação (LAHIRE, 2006, p.17).

Entendo que a distância entre os grupos sociais reduziram na medida em que as práticas se entrecruzavam, nesse movimento dinâmico de compartilhamento de diferenças e de gostos, contudo, ressalto o reconhecimento das discrepâncias no âmbito social, mas observo também a mobilidade dessas fronteiras, especialmente pela rede de socialização dos agentes.

As famílias possuem estratégias distintas de aquisição do capital cultural e formas particulares de compreensão deste. Assumi diante disto, a ousadia de pensá-las sob a égide da idéia de um capital cultural temporal, que penso ser o significado das práticas em determinados contextos à luz de significados regionalizados. Ou seja, uma forma de apropriação do conceito de Bourdieu (2007) na realidade brasileira especificamente na cidade de Teresina-Piauí. Para tanto, usarei os dados obtidos do questionário (ver apêndice) no tocante as práticas culturais da família

Na praça principal tinha uma biblioteca que passava a maior parte do tempo fechada, não se atribuía nenhum significado para ela naquelas condições, algumas famílias chegavam a dizer que havia bicho e fantasmas dentro dela como forma de amedontrar as crianças, lembro que minha mãe dizia isso para mim, ela dizia também que o esqueleto da marçonaria morava dentro da biblioteca, eu morria de medo daquele espaço na minha infância, era algo tão assustador que pedíamos a professora para não irmos para lá, aos poucos meu pai foi me explicando que aquilo era uma forma de fazer medo às crianças e que a biblioteca era o melhor lugar da cidade. Era interessante enquanto minha mãe fazia assim outras famílias atribuía esses mecanismos de controle a figuras como o “velho do saco” a “doida da aldeia” ao “carro do lixo” a “caixa de água” “ao cachorro doido” ao “rabo da porca” mas, tinham famílias de nossas mesma classe social que levam os filhos para realizar pesquisas e como forma de entretenimento também. Até hoje me pergunto porque entre tantos espaços minha mãe escolheu justamente a biblioteca para me controlar. Só depois comecei a ver com outros olhos a biblioteca, hoje as estimo porque consegui uma bagagem para isso por que se fosse depender das coisas construídas na minha infância eu estava ferrada (ML).

Na escola que minha mãe trabalhava tinha uma pequena biblioteca como não tínhamos com quem ficar em casa ela tinha que nos levar com ela, ela nos deixava na biblioteca, eu conhecia o acervo de cor e salteado, não só eu meus irmãos também, acho que foi daqui que tirei minha interpretação de biblioteca como espaço de interação, hoje quando eu vejo essas bibliotecas cheias de regras de permanência em suas dependências me lembro com saudades da recordação de biblioteca como lugar de tocar os livros de sentar no chão e de brincar de se esconder entre os livros com saudades (FP).

Essas duas falas podem me servir para referenciar os sentidos atribuídos as práticas culturais divergentes em contextos tão próximos. Ambas as famílias são de contextos sociais parecidos. Entretanto, o significado dado ao espaço biblioteca foi distinto, da biblioteca como lócus de lazer à biblioteca como lócus de medo e coerção.

Sugiro então que ao pensar o capital cultural tanto de forma incorporada quanto de forma objetivada e ou institucionalizada, devemos pensá-lo a partir dos significados disposicionais atribuídos às esferas em questão. Tem-se então que

As teorias são sempre hipóteses genéricas de explicação ou interpretação de certos recortes da realidade (concreta ou abstrata) que normalmente precisam ser testadas pelo trabalho de campo (BRANDÃO, 2002, p.33).

No desmontar da vida social é importante pensar as origens sociais dos agentes, através dos questionários aplicados destaquei estas origens sociais. Para análise destes dados recorri à divisão de classes usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Segundo o órgão, as classes sociais no Brasil estão atreladas aos modernos padrões de consumo de massa e pode ser denominada de classe baixa, classe média e classe alta diferenciadas entre si hierarquicamente pelos padrões de vida, posse de bens materiais, padrões de consumos e acesso às formas de lazer e cultura. Lembrando que esses conceitos permitem o deslocamento dependendo da expansão da renda. Com base nessa categorização, evidenciei que as professoras encontram-se na atualidade distribuídas da seguinte maneira: (ML) classe D, oriunda da classe E; (FG) classe C, oriunda da classe da E; (FP) classe C, oriunda da classe C e (JM) classe AB, oriunda de classe E.

Foi possível destacar com esses dados a mobilização social dos agentes em contextos desfavoráveis. Elas alcançaram a mudança dos padrões de suas rendas, e hoje se enquadram em uma classe média em expansão, uma vez que duas delas são funcionárias públicas, uma é empresária e a outra prestadora de serviço da rede privada de ensino. O contexto brasileiro é marcado pelas desigualdades sociais, como as desigualdades de acesso aos bens da cultura. No caso das professoras as entrevistas narrativas demarcaram a situação de origem e o questionário demarcou a situação atual.

Rastrear esses dados teve como objetivo compreender a origem social dos sujeitos para cruzar os dados da trajetória leitora com a origem. Percebi, portanto, que as professoras são comportamentos dissonantes considerada às suas origens. Pude

também compreender o acesso aos bens culturais e os efeitos da ascensão. Para chegar a essa análise parti das falas dos agentes

Não tínhamos o que comer o que dirá comprar livros, ter bens materiais, eu ia para a escola com a chinela que minha professora me deu, eu e meus irmãos para entrarmos no cinema tínhamos que pedir os chinelos dos colegas, era até uma situação engraçada os colegas entravam e do segundo andar do cinema arremessavam os chinelos para nós, pois só podia entrar calçado no Cine Rex. Livros eu vim tê-los agora, sandálias tenho várias, quem diria que fosse conseguir chegar até aqui. Nossa situação de vida era miserável, mas nós éramos metidos íamos para as feiras da Prainha, as vezes entrávamos no Clube dos diários e ainda íamos para a igreja da praça Saraiva ,aquela igreja era a da elite se congregar. As condições de vida têm muita influência sobre nós, mas não é tudo (JM).

Minha história é de uma família que gozava do básico para sobreviver, não tínhamos nenhum tipo de mordomia, mas tínhamos acesso a escola pública e as atividades desenvolvidas na cidade em que eu morava, mas era tudo muito simples, acesso as melhores coisas mesmo no sentido de usufruir ficava a cargo das famílias renomadas, dos comerciantes e dos políticos da cidade. Meus pais não tinham como comprar discos bons, livros bons, roupas boas, tínhamos mesmo que nos contentar com o que tínhamos e assim fui levando até eu mesma trabalhar e poder comprar,hoje eu compro cd original, não gosto de nada pirateado ,eu acho que é uma consequência das vontades que me foram reprimidas(FP).

Sobrenome pobreza era o meu, com o pai sapateiro e mãe costureira dava nisso, as roupas muitas vezes eram feitas com os retalhos da outras e os chinelos se quebrassem eram remendados com um prego na parte inferior ou uma presilha. Não tive acesso a livros, no máximo um caderninho, um lápis e uma coleção que o Estado dava no começo das aulas, naquela época não tinha essa assistência de programas de distribuição de livro didático, eu ganhava o dia quando me alimentava bem na merenda escolar, nossa eu lembro até hoje do gosto de um leite chamado pau de índio e de uma mistura chamada chiclete com banana, meu Deus eu me lembro do gosto da comida (FG).

Nossa sorte era que em nosso interior as pessoas se ajudavam muito e que meus avós eram agricultores, comida não faltava, mas em compensação eu tinha muita vontade de ter as coisas ,era consciente das coisas ,eu não tinha coragem de pedir nada para o meu pai pois estava na cara que eles não tinham. O jeito foi batalhar muito para mudar de condição, ai pense numa batalha travada todos os dias, para pobre parece sempre que é tudo mais difícil pode ser só impressão, mas eu sofri muito para chegar até aqui. Certo dia entrei em uma loja aqui em Teresina que tem um *ciber* café, me sentei e comprei dois livros ,eu nem sei descrever que sensação foi aquela,a gente dar mais sentido as coisas quando passamos pela falta de acesso a elas (ML).

Nas quatro falas das professoras encontrei marcas singulares de suas experiências sociais. Em alguns momentos da transcrição das narrativas, eu parava e ficava a pensar em cada dado mencionado. São falas surpreendentes de pequenos deslocamentos sociais.

Em uma escala individual perceber as situações vividas, as variações e a legitimidade de algumas práticas são sem sombra de dúvidas inquietadoras. As tensões nas variações do comportamento, como foi observado na fala de uma das professoras, “éramos metidos” para justificar os efeitos dos locais de socialização ou “só podia entrar calçado no cinema”, denunciava uma tensão social que embora transgredida criativamente evidenciava a posição social em relação às disposições culturais.

Nos relatos das professoras pude cruzar as marcas das vivências sociais com as experiências leitoras. A exemplo “não tínhamos o que comer o que dirá comprar livros” ou mesmo “não tinha a coragem de pedir, pois sabia que meu pai não tinha” ou “Não tive acesso a livros, no máximo um caderninho, um lápis e uma coleção que o Estado dava no começo das aulas, naquela época não tinha essa assistência de programas de distribuição de livro didático”. Estas falas me convidaram para a tentativa de compreender as condições de produção da leitura, uma vez que a leitura é essencialmente uma prática social e enquanto tal não pode prescindir de situações vividas socialmente no contexto da família, da escola, do trabalho e das redes de socialização.

As lembranças aguçadas por situações tácitas como “eu lembro do cheiro da comida” ou “esta situação era engraçada” ou “vontade reprimida” me remeteram a pensar nas estratégias postas em ação pelos agentes e na seleção da memória pensando no sentido atribuído a essas práticas que legitimam a cultura e marcam toda uma trajetória de vida.

Ainda nas falas pude observar a relação do livro enquanto objeto da cultura. Desde os afetos à política de distribuição, via Estado assistencialista, passagem esta observada pela força da lembrança e pelo cruzamento da posse do impresso com as condições de acesso dos agentes.

As determinações materiais e simbólicas, numa complexa relação de interdependência, agem sobre as estruturas sociais e psicológicas dos agentes em situações historicamente contextualizadas.
(BOURDIEU, 2004, p.8)

Neste primeiro momento, expus situações de falas em cruzamento com os dados dos questionários a fim de perceber a heterogeneidade dos patrimônios de disposição. Assim, a exposição das narrativas foram os agentes falando de si, rememorando as suas experiências sociais das quais constituíram o seu *habitus* leitor.

3.3 Estratégias postas em ação: As trajetórias de leitura e capital cultural

A leitura não é uma operação que se dá na língua ,nem se quer em uma língua ,mas uma operação que se dá entre línguas,e entre línguas, além do mais,que levam em si,todas e cada uma delas ,as marcas babélicas da pluralidade...

Jorge Larrosa

Neste tópico busquei a historicização dos diversos campos nos quais os agentes investem seus desejos. Para tanto foram selecionadas das falas de duas professoras (JM) e (ML) as lembranças organizadas da escola e das falas de duas professoras (FP) e (FG) as lembranças organizadas da família nas experiências com a leitura, na tentativa de expor as heranças destas na trajetória dos agentes e o que culmina na constituição do *habitus* leitor.

A escolha das falas deu-se pelas aproximações das narrativas com as lembranças organizadas sobre determinados eventos na vida do informante (BOSI, 1994).

O modo como uma sociedade transmite, seleciona, classifica, distribui e avalia seus saberes reflete as relações de poder em seu interior e a maneira pelo qual a sociedade pretende ser perpetuar e controlar o comportamento social dos indivíduos. As instituições sociais neste sentido são eixos balizadores desta dinâmica.

Lembrar da trajetória escolar é enveredar por compreender a situação disposicional do *habitus* leitor em se tratando da trama desta pesquisa. No mundo social ser é estar situado e situar-se num espaço diferenciado, ajustando-se aos seus próprios possíveis.

A causa principal da diversidade das trajetórias escolares é uma complexa potencialidade de transformação entre os fatores institucionais e a origem social dos indivíduos. As estratégias de utilização do sistema escolar posta em prática pelos

agentes serão pontos relevantes para a compreensão do *habitus* leitor. No momento em que dialoguei com as professoras acerca das entrevistas narrativas pedi a elas que falassem de suas experiências escolares. Obtive da transcrição das entrevistas experiências singulares de contato com a escola,

Quando fui para a escola eu já tinha 07 anos de idade naquela época em meados da década de 1960, você começava a ir para escola fazer o primeiro ano nesta idade. Foi muito conturbada essa época na minha vida eu morava muito longe da escola e tinha que andar quilômetros de distancia. Esse foi o cenário de quase seis anos de luta para estudar e ajudar em casa nos afazeres domésticos. Eu era bastante determinada, enfrentei esse cenário sem histórico de reprovação e nem de desistência. Depois de concluir o ginásio e o científico, fiz o pedagógico e comecei a trabalhar no estado só depois de casada é que dei continuidade ao estudo e ingressei na universidade, hoje eu estudo em uma faculdade fazendo o curso de pedagogia pois minha primeira formação foi letras português. Toda essa minha trajetória foi acompanhada de muitos embates por conta da realidade social em que eu estava inserida. Nesse meu caminho de vida escolar sempre me destaquei como leitora, como frequentadora de biblioteca e como amante de leitura literária, eu adoro os clássicos e acredito que esse gosto foi uma válvula de escape eu lia para imaginar outras realidades, e eu adora aqueles que se diferenciavam da minha. A escola foi importante na minha trajetória como leitora, mas apareceram tantas influências na minha vida como: colegas, parentes distantes e amigos (JM).

Logo na primeira fala pude perceber a escola como lócus de produção de sentidos especialmente no tocante as práticas de leitura e os modos de ler. Ao traçar o seu percurso a professora discorre sobre a estrutura serial da época amparada sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº4024/61, lei em vigência da época. Ela faz logo de início uma associação entre a trajetória escolar com sua condição social de vida. A professora não confiou somente à escola a responsabilidade por suas aproximações com a leitura ela atribuiu parte dessas aproximações ao que Lahire denomina de “vida cultural sob influências”. É válido mencionar as lembranças que ela teve de outros contatos ao longo da vida.

No segundo momento de captura das experiências escolares da segunda professora, me deparei com o seguinte percurso

Como eu morava no interior, não tive educação infantil já fui logo direto para o ensino fundamental, cursei a primeira e segunda série

num outro município, estas séries forma muito importante em minha vida foram às primeiras viagens que eu realizei e com um nobre motivo, meu pai me deslocava com orgulho, à experiência de conhecer outra realidade era para mim uma descoberta maravilhoso fiz muitos amigos, até me comunico com alguns, foi nesta série que aprendi a ler mesmo com a minha forma de acolhimento, pois eu era tida como uma criança atrasada, depois voltei para meu município de origem e cursei até o segundo grau ,ai vim para Teresina cursar o pedagógico do Instituto de Educação ,antes mesmo de terminar já comecei a dar aula em escolas públicas como estagiária e depois fui dar aula em escolas privadas,um bom tempo depois ,por conta das exigências de mercado fiz o vestibular e ingressei no curso de educação física ,até hoje me pergunto porque não fiz pedagogia ,acho que por conta da concorrência mesmo,uma vez que estava sem o pique dos preparatórios de vestibular ,agora estou fazendo uma especialização em gestão educacional,mas tenho em vista a idéia de voltar a estudar e fazer o vestibular para pedagogia antes tarde do que nunca (ML).

Nesta fala pude perceber que o percurso de escolarização da professora estava amparado sob a estrutura da lei de diretrizes e bases da educação nº5692/71. Pela narrativa destaquei o entusiasmo dela ao se reportar ao tempo de criança em que ia buscar em cidades mais desenvolvidas um horizonte de expectativa, mesmo tendo sido rotulada como atrasada. Esta especulação nos remete a uma leitura das práticas pedagógicas autoritárias e das desigualdades de acesso trabalhadas por Bourdieu na obra *A reprodução* (2008), ao citar o orgulho do pai ao deixá-la na escola a manifestação da função ideológica do sistema de ensino foi evidenciada.

Um ponto que me chamou a atenção nesta narrativa deu-se quando ela cita os fatores de escolha do curso superior e da razão pelo qual ela procurou a universidade num contexto de exigência de mercado de trabalho, neles observei o critério de seleção do sistema de ensino que reflete as oportunidades de acesso, bem como a ideia de uma seleção social emergida pela demanda, pela exigência de um mercado que exige o ingresso na universidade como requisito para o exercício da docência.

Nas falas acima observei os efeitos da instituição escolar na recepção e assimilação da mensagem escolar, compreendendo que a escola engendra as práticas conforme os princípios do seu poder simbólico, assim a ação pedagógica exerce um poder numa relação de comunicação. Toda essa ação é objetivamente uma imposição que disciplinam, mas não impedem os sujeitos de tomarem suas próprias decisões.

Busquei pela fala das professoras (FP) e (FG) expor outra forma de interpretação. Esta associada às lembranças organizadas das experiências familiares.

Para tanto apropriei-me das seguintes narrativas:

Eu sentia muito prazer ao ler. A escola já me recebeu apaixonada pela leitura, eu levei para escola um gosto já construído, meus professores foram importantes, mas eu não lembro de nenhum deles do ensino fundamental me influenciando, logo eu tive até professores leigos. No interior essa realidade era muito comum. Era muito comum ouvir dizer que a escola era a base, no meu caso minha base leitora foram meus pais, porém ter pais leitores não era muito comum, eu fui privilegiada. Aprendi a ler com cartilha, minha mãe cobrava a leitura das cartilhas, ela fazia as estratégias para ver se agente tinha aprendido mesmo ou decorado a grafia da letra. Fui alfabetizada pela minha mãe, fui direto para a 2ª série. A leitura abriu minha visão, minha maneira de ver o mundo e as pessoas, é lendo que entendemos as coisas de forma mais coerente. A leitura amplia nosso senso crítico. Minhas lembranças de formação leitora me remetem a um ambiente familiar e hoje quando eu penso essa formação só consigo lembrar do vazio e da falta de sentido do ambiente escola. Cada canto da minha casa respirava leitura. Em nossa casa tinha uma enciclopédia vermelha de capa dura, sem figuras, sem colorido, eu achava tão volumosa, ela era muito grossa, mas ela era nossa fonte de leitura e de pesquisa. A minha família foi primordial, minha mãe não pedia para a gente ler ela lia e eu observava o exemplo dela, essa relação também marcou minha adolescência, foram muito mais estímulos por parte da família do que da escola (FP)

Minha mãe mesmo sem saber ler, ficava impressionada quando eu lia alguns trechos da cartilha para ela. Eu lembro que ela tinha muito orgulho de dizer para as pessoas que eu sabia ler. Ela me estimulava sem saber. Como ela era costureira ela precisava de jornais usados para tirar os moldes das roupas, ela antes de recortar me dava para que eu “apurasse” minha leitura, ela usava muito esse termo. Apesar de todas as nossas dificuldades financeiras, minha mãe reconhecia que tínhamos que estudar para melhorar nossas condições de vida. Ela gostava que eu lesse as receitas de comidas. Quando meu pai morreu ela também foi ser doméstica e tinha que lê os mandados dos patrões, ela guardava as receitas e os mandados para que eu lesse. Às vezes ela ia até a casa que eu trabalhava para eu ler e explicar as coisas para ela, inconscientemente fui estimulada a não querer isso para mim (FG)

As famílias transmitem direta ou indiretamente o capital cultural. As atitudes dos agentes em relação ao capital cultural têm origem no sistema de valores interiorizados pela família. É através dela que nos familiarizamos com a cultura ou mesmo adquirimos a cultura.

Percebi nas falas os deslocamentos do espaço escolar como lugar legítimo de construção do gosto e aprendizagem da leitura para os espaços heterogêneos da família. Ambos trazendo imbricados sentidos e significados a leitura.

Nos tópicos 3.4 e 3.5, optei por fazer muito mais um recorte expositivo das experiências a um recorte analítico das narrativas.

3.4 Entre leituras: Os leitores e suas histórias incorporadas

Se a experiência é o que nos acontece e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão.

Jorge Larrosa

Neste momento abordo a historicização do agente que conhece e dos seus instrumentos de conhecimento, e as formas pelos quais os agentes constroem seus objetos. Para tanto busquei o contato das professoras com momentos de leitura que as fizeram perceber o mundo social.

Partindo da idéia de que os livros e as leituras produzem efeitos e afetos (LEÃO, 2007) ouvi atentiosamente as entrevistas a fim de captar os momentos das narrativas que evidenciaram essa produção, encontrei nas lembranças das professoras:

Lembro-me das leituras de Monteiro Lobato, como as histórias do Jeca Tatu ficaram em minhas recordações. Eu lia e imaginava todo o cenário, por incrível que parece eu tinha doze anos de idade, eu associava a vida dele à minha, porque tinham muitas semelhanças mesmo. A idéia sanitária, a idéia de higiene, quem mora no interior sabe do que eu estou falando. E assim eu procurava ler mais, eu ficava comparando aquele discurso do homem sem coragem com as reclamações diárias de minha avó. Depois fiz leituras como Poliana que também representavam um pouco dos meus anseios. Fico a pensar sobre o que estou lendo agora que são livros de auto-ajuda, mas eu sei que o que eu li tem tudo a ver com o que eu estou vivendo e como eu represento o mundo (ML).

Eu fiz leituras ao longo da minha trajetória e estas leituras me fizeram. A leitura de A moreninha, por exemplo, até o nome da personagem é o meu, parecia que o enredo foi feito para mim. Eu encontrei nos clássicos minhas histórias de vida, talvez seja por isso que eu goste tanto de ler exatamente os clássicos da literatura brasileira. Ao

contrário do que muitos acham, pensando ser uma leitura chata ou difícil, eu penso que é pelo fato de não terem se encontrado com a obra eu tive esse prazer, as obras que eu li elas me faziam refletir. Às vezes eu mudava de nome e atendia pelo nome dos escritores, aliás, o sobrenome deles. A literatura é um dos meus mais inquietantes amores (JM).

Minha recordação mais significativa de leitura foram sem dúvida os poemas, no início só ouvia os poemas mais conhecidos de Fernando Pessoa, depois fui descobrindo aos poucos o seu vasto repertório. O que mais me encantava nestas leituras era que eu me apaixonava a cada verso mesmo sem entendê-los direito, adolescente lendo Pessoa é sempre muito complicado, mas eu o lia com o corpo todo e com o coração, eu sempre fui muito romântica, minha paixão pela poesia está atrelada ao amor (FP).

Eu lia muito era a famosa subliteratura ou os romances de banca, eu adorava ler Julia, Sabrina, Bianca, eu e minhas vizinhas tínhamos até momentos de troca, adorava aquelas histórias de desejo, de paixão, elas eram eróticas e muito sensuais, elas me levavam ao delírio. É lógico que paralelo a isso eu também lia os clássicos da literatura, mas eu sempre me identifiquei com aquelas obras que tinham enredo de amores, traições, paixões incontroláveis. Estas leituras muito me marcaram (FG).

As experiências retratadas acima são reflexos dos esquemas de compreensão tanto subjetivos quanto objetivos da inserção das professoras como leitoras no mundo social, específico que estas experiências *a priori* deram-se num plano pessoal com forte imbricação da representação do mundo social, assim

Os leitores ,quando lêem,representam o mundo social, pondo em funcionamento esquemas de compreensão, os quais, uma vez internalizados e expressos nas condutas e práticas, criamos instrumentos capazes de atribuir sentido ao mundo. O que importa são os princípios da diferença na rede contraditória das utilizações, Isto é o modo singular e coletivo pelo qual os leitores se apossam dos textos, dando lugar a práticas. (LEÃO, 2007 p. 63)

No cerne das falas expostas a interpretação da leitura, sua diversidade de usos e apropriações confirmam os valores centrados no leitor. Situar o leitor como sujeito historicamente submetido a um regime de singularidades é a via de regra o caminho para compreender a produção cultural, as desigualdades das apropriações individuais, a circulação dos objetos culturais, a formação cultural do indivíduo e, sobretudo as suas formas criativas de operacionalizar as atividades de leitura.

3.5 A leitura como arte: Experiências plurais

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.
Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito.
Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.
 - *Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.*
Ele fez um limpamento em meus receios.
O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nadas...
E se riu.
Você não é de bugre? - ele continuou.
Que sim, eu respondi.
Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas -
Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os aritícuns maduros.
Há que apenas saber errar bem o seu idioma.
Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de gramática.

Manoel de Barros

A experiência com a leitura, entre práticas e desejos, encontra um lugar para os afetos. Toda leitura tem em seu bojo uma cumplicidade, esta relação pode ser estabelecida pela lembrança particular de um momento inusitado, assim como a recordação dos modos de ler. Este último momento quis adentrar nas dissonâncias no que particularizou cada professora em seu processo de constituição de um *habitus* leitor.

Para tanto pensei em pautar alguns momentos, cujo objetivo é apresentar experiências de leitura como rastro de uma história de vida e como um processo de construção de sentidos capaz de transformar o homem. Este foi pensado depois de uma releitura das transcrições das entrevistas.

Primeiramente destaco que a leitura não suporta o enclausuramento no seu uso escolar. A leitura é fundamentalmente uma prática social e seu aprendizado dificilmente pode se restringir a um único espaço social. Ler e escrever são inevitavelmente participar da produção social e da troca de bens simbólicos (FOUCAMBERT, 1998, p.169). Sobre as experiências de leitura para além do espaço escolar as professoras enfatizaram:

Adoro ler no banheiro, tenho uma série de revistas. Fico muito concentrada nesse momento, é interessante, tem outro lugar que eu me sinto muito bem lendo dentro de uma rede me balançando parece que as idéias fluem melhor. A leitura na escola tem muito mais haver com leituras autoritárias, acho que aprendi com umas colegas que moraram comigo, elas gostavam dessas quebras de protocolo (FP)

Minha cama é um lugar maravilhoso para fazer uma revisão de literatura, como às vezes lê dá sono, eu já estou no lugar certo às vezes acordo por cima do livro outras vezes é o livro por cima de mim a posição não importa estamos juntos e nem gera ciúmes no meu marido (FG).

Meu cantinho predileto de leitura nunca foi nos cantinhos de leitura da escola, os cantinhos de leitura da escola são literalmente nos cantos é uma coisa horrorosa, eu adoro espaços abertos em minha casa tem um banco largo no terraço que me aceita bem a vontade lá eu leio até a noite aparecer, só não fico mais tempo por conta do escuro que dificulta a leitura, seria bom se eu pudesse ler a luz da lua, na verdade não existe um lugar para leitura ,a leitura está em vários lugares e pode ser realizada em qualquer um (JM).

Minhas leituras acompanham meu ritmo, minha vida é muito corrida adoro ler no meu ambiente de trabalho e gosto também de ler sentada na mesa, eu lembro que pegando os livros na biblioteca da escola eu nunca lia lá eu lia do lado de fora da escola na calçada, acho que não era intencional, mas eu fazia rotineiramente assim (ML).

A leitura é uso do corpo e da imaginação, a leitura não é apenas uma operação abstrata, ela é o uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesmo e com o outro (CHARTIER, 1998). As professoras em seus contatos com a leitura lembraram:

Gente eu já carreguei livro demais, carreguei no sentido de querer eles para mim, eu não quis usar outro verbo não entendo apropriação de livros como roubo, na escola tinha tantos e ninguém fazendo uso que resolvi socializá-los, fiquei com alguns para mim e distribuí os outros, eram livros muito bons de formação de professores. Peguei na escola e levei para mim, tive que pegar disfarçadamente para ninguém perceber (ML).

Tenho ódio quando alguém me pede emprestado meus livros e não devolve talvez eu tenha criado essa relação de apego por que passei boa parte da minha vida sem tê-los. Eu digo logo antes de emprestar cuide como se fosse seu, mas quando eu percebo que a pessoa não tem cuidado nem com os dela eu digo cuide como se tivesse portando eu, o ditado é assim mesmo só para rimar (JM).

Sinto inveja de quem tem acervo de livros, eles são tão caros, reconheço que por se tratar de todo um contexto eles acabam por ficar

encarecidos. Eu peço livros de presente às vezes alguém te dá um livro e você não gosta é claro, tem gente que compra os mais baratos porque é dado. O livro e a leitura têm uma relação de muito sentido para mim, isso eu já constatei pela minha história de vida. Eu sinto uma excitação quando os vejo, adoro o cheiro de livros novos (FP).

Adoro quando alguém me define como leitora, eu fico vaidosa (FG).

A leitura pode se dá também na escola, mas esta prática jamais será exclusiva do universo escolar. Sendo uma prática que pode se realizar neste espaço, mas não pode ser assumida como deste espaço a leitura na escola também tem bastidores inusitados, na escola presenciamos espaços interativos que apresentam variedade de fontes, que direcionam a leitura como elemento funcionalista-instrutivo, legitimando assim conceitos como pude perceber na fala de uma das professoras:

Sempre pensei que tinha um jeito para ser uma leitora até quem um dia, isso eu fazia a quarta série, a professora me disse que eu não tinha o menor jeito para a leitura, pois eu não sabia de nada, eu lembro que ela disse que eu trocava seis por meia dúzia, eu não entendi nada, mas ela me mandava ler em voz alta, pois lendo errado para todo mundo ver era melhor de corrigir. Ela achou pouco e numa festividade da escola me mandou ler e me preparar, pois se eu errasse meus colegas não iam me perdoar. Todo mundo pensa que ao final desse discurso eu poderia dizer que fiquei traumatizada com a leitura pelo contrario aprendi a ler de forma tão cuidadosa que quando eu cheguei à quinta série eu já lia melhor que a professora, é muito interessante as formas como se estabelecem essas relações na escola (FG).

A leitura é um ato criativo, permite ao leitor transgredir as fronteiras. A aquisição dos capitais, especialmente o cultural aprimoram essa empreitada. Não existe um tempo para constituir-se leitor, mas existem experiências sociais que te levam a tal.

O contato com as trajetórias de vida destas professoras me permitiu perceber a aquisição dos capitais em seus variados estados, pensar a origem social em longo prazo e a compreender os tempos de acumulação do capital cultural.

Pude perceber pelas narrativas a herança cultural da família se manifestando nas tomadas de decisões, pude também olhar a idéia da aprendizagem via herança cultural, escolar, familiar e também via outros meios de formação.

Foi possível pelas narrativas dialogar com a origem social e o acesso aos bens da cultura. Pelos questionários que geraram os perfis das professoras pude ver a

familiaridade com os códigos da cultura balizados pelas fantasias individuais no tocante a cada experiência com a leitura. Foram mais que dados, foram pistas deixadas para sentir que somos criativos e que se pode surpreender nas ações, foram histórias de vida contada de sucessos em meios improváveis.

Em suma o *habitus* leitor é a incorporação criativa de esquemas de produção de práticas. São sistemas de disposições incorporadas tanto do código da leitura como do potencial tácito do ler, que só tem um sentido atribuído mediado pelas experiências, e estas são plurais, entretanto se singularizam a partir das particularidades inventivas das práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há memória sem imaginação e nem imaginação sem memória. Ao tecer estas notas reflexivas coloco-me diante de um patrimônio de idéias em que reconheço o inacabamento delas.

Esta pesquisa surgiu das inquietações e do desejo de compreender a constituição do *habitus* leitor de professoras na cidade de Teresina-Piauí. Parti do pressuposto que o *habitus* é constituído ao longo da trajetória de vida dos agentes através de disposições profundamente incorporadas.

A parti dessa concepção delimito como universo desta pesquisa a cidade de Teresina-Piauí, e minha amostra de sujeitos, quatro professoras leitoras. O objetivo precípuo foi analisar a constituição da trajetória leitora destas professoras, de modo a compreender o *habitus* leitor destas.

Para tal desígnio, analisei os fragmentos das narrativas das quatro professoras, destacando a relação do capital cultural com a constituição do *habitus*.

Trabalhar com narrativas biográficas é um exercício de escuta e cuidado epistemológico com o material empírico, sobretudo neste escopo ressalto cada centelha de vida compartilhada pelas professoras, que me permitiram com suas narrativas biográficas uma gama de informações diante das experiências vividas, com as marcas singulares de vivências, de dores e de amores, elementos que constituíram suas memórias sobre suas trajetórias leitoras.

Estamos sempre a construir a memória individual ou coletiva, e para isto, pesquisar é caminho por excelência.

Enquanto pesquisadora emprestei meu corpo, minha voz e meus afetos para tratar cuidadosamente do meu material empírico. A pesquisa é uma arte, neste caso permeado pelos fios invisíveis da oralidade. Cada narrativa veio imbricada de experiências sociais e de contatos subjetivos com a leitura. O ler não se apresentou sozinho, ele emergiu de uma gama de vivências mobilizadas socialmente.

Ser tocada por essa experiência de materializar em palavras a vida de pessoas comuns foi uma constante ao longo desta pesquisa. Perceber, as marcas da temporalidade, do esquecimento e das lembranças, foram peças-chave para a reconstituição das trajetórias biográficas das professoras leitoras.

O ancore teórico utilizado beneficiou a compreensão da diferenciação social e das formas de incorporação das disposições que formam involuntariamente os indivíduos, bem como permitiu perceber as socializações que cada agente vai acumulando em forma de capital específico.

O suporte metodológico me permitiu, pelas narrativas biográficas, constituir as trajetórias das professoras, compreendendo as estratégias postas em ação, as heranças familiares e escolares e as redes de socializações dos agentes ao longo de suas experiências pessoais, sociais e profissionais.

Neste sentido observei as particularidades das ações dos sujeitos que condiziam com a realidade de acesso aos bens culturais, especialmente, as possibilidades de acesso em Teresina-PI, inseridos numa dinâmica particularizada de acesso que produzem efeitos singulares em um dado tempo e espaço.

Observei que as disposições incorporadas pelos agentes se expressam em seus modos de comportamento, em suas opiniões, em seus gostos, em suas preferências e em suas práticas de leitura.

Pelas experiências de leitura narradas pelas professoras percebi a eficácia simbólica das obras e a formação das disposições elementares e duráveis do *habitus* leitor. Sob esta análise percebi que as diferenças de gosto podem coincidir ou não com a posse de bens simbólicos, com os níveis de escolaridade, com os diplomas adquiridos e com as competências culturais e linguísticas dos sujeitos.

Pude observar que, por se tratarem de vozes dissonantes em suas famílias, espaços profissionais e redes de socializações, estas professoras ocupam um lugar conquistado socialmente. Nestes espaços elas se tornam referências culturais.

O itinerário da construção da pesquisa proporcionou capturar a historicidade dos fatos sociais, especialmente a historicidade da leitura enquanto prática cultural e social.

Pude apreciar o tratamento da historiografia a história da leitura e as considerações alusivas desta perspectiva ao deslocar a pesquisa para o leitor verificando nesta pesquisa que os leitores têm história e que estes são dinâmicos, contextuais e singulares, como as professoras leitoras que conheci. Em cada professora vi uma história de vida incorporada, em suas leituras vi experiências datadas no tempo, em cada narrativa vi histórias singulares e uma variedade de leituras.

Sobre o itinerário da pesquisa descobri pelas estratégias investigativas adotadas, um caminho peculiar para a compreensão das experiências, compreendi as

configurações sociais pela posição do agente no campo. Percebi ainda que os estilos de vida, os julgamentos estéticos, políticos e morais são construídos pela internalização das estruturas sociais e pela manifestação do conjunto de capitais (simbólico, cultural, econômico). Complementarmente, pelo trabalho com a história de vida, pude adentrar em lembranças, momentos de vida que me possibilitaram captar o encontro da vida individual com a vida social relatada pelos próprios atores.

Concebi a leitura como uma prática social e a identifiquei em mecanismos de mobilidade entrecruzados pela origem social, pela herança familiar e escolar e pelas estratégias postas em ação, trazendo em seu escopo as marcas das situações de classe, das novas redes de socializações, dos horizontes de expectativa e das estratégias de ordem subjetivas que ora se reproduzem e ora se reinventam transformando assim a realidade social.

Na medida em que as professoras através de suas narrativas começam a perceber como o social se constrói e se articula elas começam a pensar as estratégias de ação, como incorporam o capital em seus múltiplos estados (objetivado, incorporado, institucionalizado) e como suas práticas funcionam reproduzindo ou transformando a materialização de seus percussores.

Pelo contato com as histórias de vida das professoras observei que as disposições são interiorizadas e não implicam na consciência dos agentes para serem eficazes. Assim sendo, muitos desses comportamentos são resultantes de suas próprias apropriações ao longo de suas vivências.

Percebi que a posição de cada agente só tem sentido quando analisamos a trajetória de cada um. Reconheci a influência da posição social no tocante às disposições culturais. Evidenciei as determinações materiais e simbólicas nas trajetórias. Observei pelos perfis o fragmentário que somos. Enfim, captei a leitura como uma prática essencialmente social.

Identifiquei a lógica da obtenção do capital cultural, percebendo na constituição do *habitus* a referência ao que de histórico, que se inscreve no pensamento, nas práticas e nas experiências dos agentes. Pude me deparar com as competências, atitudes, formas de perceber, pensar e agir adquiridas e interiorizadas pelas professoras, em virtude de suas condições objetivas de existência.

O material empírico desta pesquisa sinalizou a amplitude do indivíduo que se constitui pelas vivências com o outro e com os bens simbólicos instituídos e

modificados por ele e pela cultura, sinalizou também para a leitura crítica que se deve fazer das práticas culturais e sociais.

As trajetórias de vida destas professoras, vozes dissonantes em suas práticas pedagógicas, me permitiram pensar que a prática não decorre somente das intenções subjetivas do agente, a prática é resultante do encontro das posições com as disposições dos agentes.

A constituição das trajetórias me permitiu desvelar as experiências de leitura e sua relação com a incorporação das disposições dando suporte para compreender que existem implicações diretas da aquisição do capital cultural na formação do leitor.

Foi possível destacar também que o significado da leitura para o leitor é constituído através de suas práticas sociais e culturais, continuamente proporcionado por atividades socializadoras, desconstruindo em alguns casos a idéia de reprodução, ressaltando as vozes dissonantes, cabendo por tanto novas apropriações para o conceito de capital cultural.

Esta pesquisa instiga o deslocamento da formação leitora para o leitor em sua singularidade reconhecendo o lugar das experiências culturais nesta formação. Em reflexões que aqui não terminam definitivamente, mas dão continuidade ao meu percurso de pesquisa como professora, quero dizer do que aprendi, quero dizer do encantamento que fora ouvir histórias de vida.

Quero enfatizar a pesquisa como algo em potencial capaz de nos possibilitar adentrar em situações inusitadas com surpreendentes marcas de seus tempos, quero dizer que levo um pouco das histórias de vida das professoras, uma vez que pelo contato compartilhamos experiências formativas, trajetórias de aquisição de capitais, constituição de *habitus* e vida, impreterivelmente a vida.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: Literatura e Leitura**. São Paulo. Editora UNESP, 2006.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Jovens educadores de rua: itinerários poéticos que se cruzam pelas ruas de Teresina**. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2004. 241f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará – UFC, 2004.

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. (Org) **Cultura, Currículos e Identidades**. Fortaleza. Editora UFC, 2004.

_____. **Natureza, sociedade e conhecimento: revistando os paradigmas**. Educação e compromisso. Teresina, v. 5, nº 1/2 p. 233. 34 jan/dez. 1992.

ALBUQUERQUE, E. B. C; FERREIRA, A. T. B. F & MORAIS, A. G. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** *Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED*. Disponível em <www.anped.org.br/28/textos/gt10/gt101128int.rtf>. Acesso em: Maio de 2006.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de Teoria da história. Bauru, SP. EDUSC, 2007.

_____. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo. Cortez, 2009.

ALVES, Nilda (Org). **Formação de professores: pensar e fazer**. 8ª Ed. São Paulo. Cortez, 2004.

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Coord.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ANDRADE, L. Tomé. **Professor – Leitores e sua formação**. Belo Horizonte: CEALE. Autêntica, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo. Papirus, 1998.

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto alegre. Artmed, 2006.
- ARENA, Dogoberto. **Considerações sobre o estatuto do leitor crítico**. São Paulo : Editora UNESP, 2006.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, J. Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Raquel L. (Org). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo. Editora da UNESP, 2006.
- BARRETO, Ângela Maria. **Memória e Leitura: as categorias da produção de sentidos**. Salvador: EDUFBA, 2006.
- BARROS, J D' Assunção. **O Campo da História: Especialidades e Abordagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BARTHES, Roland, BREMOND, CLAUDE, ECO, Umberto. Et. Al. **Análise Estrutural da Narrativa**. Rio de Janeiro. Vozes, 2008.
- BELO, André. **História e Livro e Leitora**. Belo Horizonte. Autentica, 2008.
- BERNARDIN, Jaques. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre. Artmed, 2003.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1982.
- _____. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2004.
- _____. **Esboço de uma teoria da prática**. In: Renato Ortiz (Org). Pierre Bourdieu. São Paulo. Ática, 1994.
- _____. **O poder simbólico**. 2ª Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

_____. **O desencantamento do mundo**. São Paulo: Perspectiva, 1979. BORDIEU, P. 1983.

_____. Algumas propriedades do campo. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 89-94. Tradução de Jeni Vaitisman, (1982b).

_____. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, p. 122-155. Tradução de Paula Montenegro e Alicia Auzmendi, (1983).

_____. Gostos de classe e estilos de vida. *In*: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, p. 82-121. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi, (1989).

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. P. 59-73. Tradução de Fernando Tomaz, (1992).

_____. **Economia das trocas simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, p. 201-202. Tradução de Sergio Miceli, Mary Amazonas Leite de Barros, Afrânio Catani, Paula Montero e José Carlos Durand, (1996).

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus. Tradução de Mariza Corrêa. 1999.

_____. **Os três estados do capital cultural**. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 9ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2007b.

BRANDÃO JR, Ernani José. **Headbanger: a produção histórica de uma subjetividade extrema**. 2007. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)–Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2007.

BRANDÃO, ZAIA. **Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro. Ed. PUC. São Paulo. Loyola, 2002.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../default.shtm .Acesso em 10/05/2010.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em www.inep.gov.br .Acesso em 10/05/2010.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro. Zahar, 2008.

_____. **A Escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CARRASCO, Walcyr. **Vinte mil léguas submarinas.** Júlio Verne; tradução e adaptação de Walcyr Carrasco; ilustração: Lurent Cardon. 1ª Ed. São Paulo. FTD, 2007.

CATANI, Afrânio. **Educação e sociedade.** In: Revista Educação e Sociedade, Dossiê Pierre Bourdieu nº 78. São Paulo: Editora Unicamp, 2002.

CATROGA, Fernando. **Os passos do Homem como restolho do tempo: Memória e fim do fim da história.** Coimbra. Portugal. Editora Almeida, 2009.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano:** Artes de Fazer. Rio de Janeiro. Vozes, 2007.

_____. **A Invenção do Cotidiano:** Morar, Cozinhar. Rio de Janeiro. Vozes, 2008.

CHARTIER, Anne – Marie. **Práticas de Leitura e escrita:** história e atualidade. Belo Horizonte. CEALE. Autentica, 2007.

CHATIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

_____. **Leitura e leitores na França do antigo regime.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **A história Cultural:** entre práticas e representações. 2º Ed. Memórias e Sociedade. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

_____. **Os desafios da escrita.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger e CAVALLO, G. **História da leitura no mundo ocidental.** Paris: Éd. Du Seuil, 1997.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. Vol 1, n2, PP. 177- 229. Ed. Paz e terra. 1990.

COIMBRA, Cecília M^a; NASCIMENTO, M^a Lúvia. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: **Jovens em tempo real.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

COSTA, M. Vorraber (Org). **O currículo nos limiares do Contemporâneo.** Rio de Janeiro. DP&A, 2005.

- CUNHA, Flávio. **História e Sociologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DAMASCENO, M. e SALES, C. **O caminho se faz ao caminhar: Elementos Teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza. Editora UFC, 2005.
- DAVIES, Nicolas. **Legislação Educacional Federal do Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004.
- DELACOURS, S. e CRUZ, S. (Org) **Linguagem, Literatura e Escola**. Fortaleza. Editora UFC, 2006.
- ELIAS, Nobert. **O processo Civilizador: Tradução, Ruy Jungmann: revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. Ed. 1994.
- ENCREUÈ, P. e LAGRAVE, Rose – Marie. **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2005.
- FERREIRA, M., FICHER, B., PERES, L. (Orgs) **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. Brasília. Liber Livro, 2009.
- FISCHER, STEVEN Roger. **História da Leitura**. São Paulo. Editora da UNESP, 2006.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald. **Alfabetização – Leitura do mundo – Leitura da Palavra**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora da UNESP, 2000.
- GALVÃO, Ana Maria e BATISTA, Antonio (Org). **Leitura: práticas, impressos e letramentos**. Belo Horizonte. Autentica, 2005.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONDRA, J. Gonçalves e SCHELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo. Cortez, 2008.
- GOODY, J. e WATT, I. **As conseqüências do Letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: Alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.) **Leituras, histórias e Histórias de Leituras**. Campinas/ São Paulo: Mercado de letras/ABL/ Fapesp, 1999, p. 33-77.

HAECHT, Anne Van. Sociologia da Educação: **A escola posta à prova**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JOUE, Vicent. **A leitura**. São Paulo. Editora UNESP, 2002.

KAUFMAN, Ana Maria. **Alfabetização de crianças**: construção e intercâmbio – experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre. Artmed, 1998.

LA RAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro. Editora ZAHAR, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Rio de Janeiro. Vozes, 2002.

_____. **Sucesso Escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo. Editora Ática, 2004.

_____. **A cultura dos Indivíduos**. Porto Alegre. Artmed, 2006.

_____. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre. Artmed, 1997.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da Leitura no Brasil**. São Paulo. Editora Ática, 2004.

_____, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **O Preço da Leitura**: Leis e número por detrás das letras. São Paulo. Editora Ática, 2001.

_____. **A Leitura Rarefeita**: Leitura e Livro no Brasil. São Paulo. Editora Ática, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo. Editora Ática, 2008.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: Danças, piruetas e mascarados. 4ª Ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

_____, **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEGOFF, Jaques. **História e Memória**: São Paulo. Editora da UNICAMP, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**: contos. Rio de Janeiro. Rocco, 1998.

LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. **História e historiografia da Educação**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004.

MACEDO, R. Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Rio de Janeiro. Vozes, 2008.

MAGALHÃES NETO, Pedro E. **Leitura e Senso Crítico**: uma pesquisa com alunos da 5ª e 6ª séries. Teresina. Halley, 2004.

MARTINS, Aparecida e VERSIANI, Zélia (Orgs). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: CCALE, Autêntica, 2008.

ME LUCCI, Alberto. Por uma sociologia reflexiva: **Pesquisa qualitativa e Cultura**. Rio de Janeiro. Vozes, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEIHY, J. Carlos e HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo. Contexto, 2007.

MELLO, Maria e RIBEIRO, Amélia. **Letramento**: significados e Tendências. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2004.

MINAYO, Cecília. **Ciência, técnica e arte**: os desafios da pesquisa social. In: Pesquisa social. Vozes. Rio de Janeiro, 1994.

_____. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2003.

MOLLICA, M. Cecília e LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando?.** Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

NETO, Magalhães J. V. **Contar a vida: memória e empoderamento**. In: MACHADO, C. e ASSIS, F. do silêncio à voz: pesquisas em história oral e memória. João Pessoa. Editora Universitária da UFBb, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice - **A Sociologia da educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: O nascimento do paradigma da reprodução**. Em Aberto. Brasília, ano 9, n. 46. abr. jun. 1990.

_____, Maria Alice. **BOURDIEU & EDUCAÇÃO**. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

_____, M, ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org). **Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2008.

NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de professores**. Porto. Portugal: Porto Editora, 1995.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu :Sociologia**. São Paulo. Editora ática, 1994.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo. Cortez, 2005.

PAIXÃO, Lea P. e ZAGO, Nadir. **Sociologia da Educação: Pesquisa e realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

PASSOS, G. e SALES, C. (Orgs). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de janeiro. DP&A, 2003.

PERREOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas: profissão docente e formação perspectivas sociológicas**. Portugal. Dom Quixote, 1993.

PIETRI, Emerson. **Práticas de Leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: LUCERNA, 2007.

PINTO, A., GOMES, G.,SILVA, L. (Org). **Memórias de Leitura e formação de professores**. São Paulo. Mercado das Letras, 2008.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a Teoria do mundo social**. Rio de Janeiro. Editora FEV, 2000.

RANGEL, Jurema N. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre. Mediação, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil**: São Paulo: Global, 2004.

SANT'ANNA. Afonso R. **A última geração letrada**. *Estado de Minas*, 04 / fev / 2001, p. 10.

SILVA Jr., J dos Reis e FERRECHI, C. João. **O Institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo. Xamã, 2004.

SILVA, Leila C. **Práticas de Leitura na Infância: imagens e representações**. Campinas. Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e sociedade**. 3ª Ed. São Paulo. Cortez, 1999.

_____. **O currículo como Fetiche: a política e a política do texto curricular**. Belo Horizonte. Autentica, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE. Autentica, 2005.

SOUZA, Elizeu e MIGNOT, Ana V. (Orgs). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro. Quartet. FAPERJ, 2008.

SOUZA, Elizeu. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador. DP&A. UNEB, 2006.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H (Org). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2005.

_____. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2005.

TEBEROSKY, A. e COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre. Artmed, 2008.

TEODORO, Antonio (Org). **Histórias (re) construídas**: leituras e interpretações de processos educacionais. São Paulo. Cortez, 2004.

TERZI, Silvia B. **A construção da Leitura**. São Paulo. Pontes Editora, 2006.

TFOUNI, Leda Verdani. **Letramento e Alfabetização**. 8ª Ed. São Paulo. Cortez. 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2ª Ed. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, G e SALES, J. (Org). **Pensando com Arte**. Fortaleza. Editora UFC, 2006.

VASCONCELOS, J. Geraldo (Org). **Entre Tantos**: Diversidade na Pesquisa Educacional. Fortaleza. Edições UFC, 2006.

VIDAL, Diana G. **Culturas Escolares**: Estudo sobre práticas de Leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França final do século XIX). Campinas. Autores Associados, 2005.

VILAS BOAS, Sérgio. **Biografismo**: reflexões sobre as escritas de vida. São Paulo. Editora UNESP, 2008.

VILAS BOAS. **Biografia e Biógrafos**: jornalismo sobre personagens. São Paulo: Summus Editorial, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
 PESQUISA: TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS: O *HABITUS* LEITOR DE
 PROFESSORAS EM TERESINA-PI
 MESTRANDA: MARTA ROCHELLY RIBEIRO GONDINHO
 QUESTIONÁRIO – PERFIL DO PROFESSOR (A)

IDENTIFICAÇÃO

1. Sujeito da Pesquisa (NOME):

2. Sexo: _____ 3. Data de Nascimento:
 ____/____/____
4. Estado Civil: _____
5. Número de filhos e idade:

6. Local de residência:

7. Data de chegada ao local de residência:

8. Local de residência anterior:

9. Renda anual da família:

10. Você possui (em caso afirmativo especificar a marca)
 () Telefone Móvel: _____
 () Televisão: _____

() DVD: _____

() Máquina Fotográfica: _____

() TV por assinatura: _____

() Assinatura de Revistas: _____

() Assinatura de Jornais: _____

() Telefone Fixo: _____

() Aparelho de Som: _____

() Computador: _____

() Acesso a Internet: _____

() MP3, MP4, IPHONE: _____

AMBIENTE FAMILIAR

1.0 Formação do pai: _____

Profissão do pai: _____

2.0 Formação do avô paterno: _____

Profissão do avô paterno: _____

Formação da avó paterna: _____

Profissão da avó paterna: _____

3.0 Formação da mãe: _____

Profissão da mãe: _____

4.0 Formação do avô materno: _____

Profissão do avô materno: _____

Formação da avó materna: _____

Profissão da avó paterna: _____

5.0 Formação do cônjuge: _____

Profissão do cônjuge: _____

6.0 Irmão/ Irmã (Se afirmativo) informar com maior diploma obtido e profissão:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1.0 Profissão: _____

2.0 Tempo de profissão: _____

3.0 Local de trabalho: _____

4.0 Tempo de trabalho: _____

5.0 Função desempenhada na atualidade: _____

Tempo: _____

6.0 Função anterior: _____ Tempo: _____

7.0 Exerce outro tipo de atividade profissional? _____

Em caso afirmativo – Qual? _____

TRAJETÓRIA ESCOLAR

1.0 Fez creche? _____ () Público () Privado () Outros

2.0 Fez Educação Infantil? _____ () Público () Privado () Outros

3.0 Fez o Ensino Fundamental? _____ () Público () Privado () Outros

4.0 Fez o Ensino Médio? _____ () Público () Privado () Outros

5.0 Fez o Ensino Superior? _____ () Público () Privado () Outros

6.0 Fez Pós-Graduação? _____

6.1 Lato Senso _____ () Público () Privado () Outros

6.2 Stricto Senso _____ () Público () Privado () Outros

Em caso de não ter sido aluno (a) de classes regulares de ensino, informar a modalidade.

APÊNDICE II
PRÁTICAS CULTURAIS DOS SUJEITOS PESQUISADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
PESQUISA: TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS: O *HABITUS* LEITOR DE
PROFESSORAS EM TERESINA-PI
MESTRANDA: MARTA ROCHELLY RIBEIRO GONDINHO

QUESTIONÁRIO – PRÁTICAS CULTURAIS

1.0 Frequenta Biblioteca () Sim () Não () às vezes

2.0 Frequenta Teatro () Sim () Não () às vezes

3.0 Frequenta Shows () Sim () Não () às vezes

4.0 Ler frequentemente revistas e/ou periódicos () Sim () Não

Qual? _____

5.0 Conhece acervo de obras da literatura infanto-juvenil? () Sim () Não

Quais? _____

6.0 Ler frequentemente Leitura Literária () Sim () Não

Qual? _____

7.0 Assiste frequentemente filmes? () Sim () Não

Quais? _____

8.0 Tem acervos de livro em casa? () Sim () Não

9.0 Já fez uso de leitura de livros pela mídia eletrônica? () Sim () Não

10.0 Ler frequentemente jornais? () Sim () Não ()

Quais? _____

11.0 Ler revistas de quadrinhos impressos? () Sim () Não

Quais? _____

12.0 Participa de eventos de leitura como Feira de Livros/Sarau de Poesias ou Bate-papos literários? () Sim () Não () às vezes

13.0 Frequenta museus, artesanatos ou casas de cultura? () Sim () Não

14.0 Assiste espetáculos eruditos? () Sim () Não

15.0 Assiste jornal televisivo () Sim () Não

Quais? _____

16.0 Assiste telenovela? () Sim () Não

Quais? _____

17.0 Assiste programas de entrevista? () Sim () Não

Quais? _____

18.0 Entra frequentemente em sites informativos? () Sim () Não

Quais? _____

19.0 Ler jornal em mídia eletrônica? () Sim () Não

Quais? _____

20.0 Faz pesquisa em sites? () Sim () Não

Que tipo? _____

21.0 Usa canais de comunicação eletrônica, como Orkut, MSN? () Sim () Não

Quais? _____

22.0 Aprecia obras de arte? () Sim () Não

Que tipo? _____

23.0 Aprecia música? () Sim () Não

Que tipo? _____

24.0 Aprecia atividades de lazer? () Sim () Não

Que tipo? _____

25.0 Aprecia fotografia? () Sim () Não

Que tipo? _____

26.0 Entre os gêneros de livros a seguir, quais são os três que você prefere?

- a. () Romance policial, romance de aventuras
- b. () Histórias sentimentais
- c. () Relatos de viagem ou de exploração
- d. () Relatos históricos
- e. () Obras científicas
- f. () Poesia
- g. () Obras políticas
- h. () Obras filosóficas
- i. () Obras de autores clássicos
- j. () Obras de autores modernos

APÊNDICE III

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS SUJEITO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PESQUISA: TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS: O *HABITUS* LEITOR DE

PROFESSORAS EM TERESINA-PI

MESTRANDA: MARTA ROCHELLY RIBEIRO GONDINHO

QUESTIONÁRIO – FORMAÇÃO DO PROFESSOR

FORMAÇÃO INICIAL

1.0 Forma _____ de _____ ingresso

2.0 Curso escolhido _____

3.0 Identificação da instituição de Ensino Superior _____

4.0 _____ Tempo _____ de _____ duração

5.0 _____ Horário _____ do _____ curso

Em caso de outro curso superior, especificar o curso e a instituição

FORMAÇÃO CONTINUADA

1.0 _____ Identificar cursos realizados em formação em
serviço

Curso: _____ Tempo de duração _____

Curso: _____ Tempo de duração _____

Curso: _____ Tempo de duração _____

Curso: _____ Tempo de duração _____

2.0

Identificar cursos realizados por conta própria

Curso: _____ Tempo de duração _____

Curso: _____ Tempo de duração _____

Curso: _____ Tempo de duração _____

Curso: _____ Tempo de duração _____