

A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura¹

Antônio Augusto Gomes Batista²

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma investigação de caráter exploratório sobre as relações de professores de Português com a leitura. Com base em estudos da sociologia da educação, da família e de práticas culturais, analisa dados sobre práticas de leitura docente coletados através de questionário, de lembranças redigidas por docentes a respeito de seu processo de formação de leitores e de entrevistas e observação de aulas de uma professora. Identificam-se um conjunto de hipóteses a respeito das práticas de leitura de professores.

Palavras-chave

Leitura, Professores (Língua Portuguesa), Práticas culturais, Sociologia da Educação e da Família

Abstract

This article presents results of an exploratory investigation on how Portuguese teachers relate to reading. Based on sociological studies of education, family, and cultural practices, it analyses data on teachers' reading practices gathered through questionnaires, memories written by teachers concerning their experiences with reading, and interviews with, as well as class observation of one particular teacher. The main results of the investigation can be identified with a set of hypotheses concerning reading practices of Portuguese teachers.

Key words

Reading, Teachers (Portuguese), Cultural practices, Sociology of education, Sociology of family

¹ Este artigo origina-se de trabalho apresentado no X COLE - Congresso de Leitura do Brasil, na mesa redonda "Os professores são não-leitores?" do I Seminário de Leituras de Professores, promovido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB) e pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE).

² Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG.

Professores criticam mãe de aluno

A greve de professores do ensino público, que chegou ao fim depois de mais de dois meses de paralisação, em São Paulo, lançou luz sobre duas verdades. Uma diz respeito aos baixos salários recebidos pelos profissionais responsáveis pela educação dos filhos das camadas mais pobres da sociedade. Outra é o despreparo de muitos desses professores para a função que exercem. Há cinquenta dias a mãe de dois alunos da escola pública, Maria Dinalva Gutierrez, assinou um Ponto de Vista em VEJA criticando a greve, embora reconhecendo a difícil situação dos professores, o descaso do governo e o direito à greve. Das 25 cartas enviadas à redação, treze criticavam a autora do artigo. Quase todos eram professores que argumentavam sobre a má situação da escola pública. O que chamou a atenção em algumas das cartas não foi, porém, o rol de argumentos usados pelos professores para defender a sua greve, que deixou as salas de aula fechadas por dois meses e meio, e sim os erros cometidos por eles.

"Seus filhos continuarão sendo tratados (...) como *teem* sido ao longo dos anos *que frequente* nossa escola", escreveu, por exemplo, Maria de Fátima [...], de São Paulo. "Escolas ditas *gratuitas*", "bode *espiatório*" e "são seres humanos que têm grande chance de virar *bixo*" são alguns deslizes registrados em carta do professor João Batista [...], do Rio de Janeiro. Podem-se discutir os argumentos dos professores, mas resta uma dúvida sobre a afirmação feita pela professora Maria de Fátima: "Estamos aqui por competência testada e aprovada", diz ela. (VEJA, Cartas, 19 DE JULHO, 1989)

Os professores *não* são leitores. Essa é, pelo menos, a representação social da leitura docente com que, em maior ou menor grau, nos defrontamos, hoje.

Ela se manifesta na imprensa, quando se denuncia o baixo grau de letramento de docentes, revelado por seus usos da escrita ou por suas práticas de leitura (veja o quadro nesta página).

Manifesta-se também no discurso

de editoras voltadas para a produção do livro didático, de acordo com o qual as características do impresso didático brasileiro deveriam ser atribuídas à precariedade dos professores que os adotam: à precariedade de sua formação, à precariedade de suas condições de trabalho, à precariedade de suas competências para selecionar e usar os impressos em sala de aula (veja o próximo quadro).

Os professores e o livro didático descartável, segundo as editoras

Nos debates estabelecidos nos anos 80 a respeito do livro didático descartável, Oliveira (1984: 108-109), resume os principais pontos em torno dos quais os editores defendiam esse tipo de livro, com base num documento da elaborado pela Câmara Brasileira do Livro (*O livro didático no Brasil*. Doc. Apresentado no Encontro de Secretários de Educação e Cultura. São Paulo: CBL, 1981, mimeo). Nos argumentos, o professor possui um papel fundamental:

Segundo a Câmara Brasileira do Livro, o livro "novo" [o "descartável"] se caracteriza por: altas tiragens e preços baixos; gradação de dificuldades em atendimento ao novo tipo de professor; o emprego dominante de atividades no livro em atendimento à tendência do uso de técnicas dinâmicas do ensino; o uso generalizado de ilustrações em atendimento às modernas técnicas pedagógicas; a possibilidade de agilização e melhoria no processo de correção dos exercícios escolares, muito dificuldade pela grande sobrecarga de trabalho do professor (CBL, 1981, p. 8).

Argumentos para a adoção do "livro novo" e para a substituição de livros, segundo o mesmo documento, repousam sobretudo no elevado índice de "turn over" das escolas, nos fenômenos de urbanização e mobilidade social, na variabilidade dos currículos escolares e, em particular, na falta de condições do professor, geralmente mal treinado, para preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas.

(OLIVEIRA et al. A política do livro didático. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984)

A mesma representação social do professor-(não)leitor manifesta-se, também, nos resultados de pesquisas sobre docentes e sobre suas relações com a leitura. Eles indicam que os professores leriam pouco e com pouca familiaridade impressos voltados para

o desenvolvimento de sua formação profissional (como em Gatti *et al.*, 1994) e que suas leituras para o prazer revelariam uma distância em relação à cultura tida como legítima,³ cuja transmissão lhes seria delegada (como em Setton, 1994 — veja o quadro)

As leituras de professores, de acordo com o resultado de pesquisas

“Embora 69% dos (as) professores (as) declararem que lêem alguma revista de educação, a atividade de leitura especializada por parte dos (as) professores (as) não parece ser muito intensa (...). Boa parte dos que afirmam ter lido algum texto nos últimos três anos não foi capaz de citar nenhum autor ou título e percentual significativo citou apenas um. (...) Mais: dentre os (as) professores (as) que dizem ler especificamente alguma revista de educação, nota-se também a dificuldade de enunciar o nome da revista que, em geral, é redigido de forma incompleta, errada ou se constituindo em uma vaga referência.” (Gatti *et al.*, 1994: 253).

“Conseguimos (...) detectar uma padronização genérica e uniforme [do “gosto” dos docentes] cujo perfil básico constitui-se na falta de um interesse específico entre os professores. O sincretismo e a homogeneização cultural parecem ser, neste caso, os responsáveis por este comportamento.” (Setton, 1994: 77).

Mas essa representação manifesta-se, ainda, por fim, no discurso de todos aqueles que estamos envolvidos na formação inicial e continuada de docentes: não é sem frequência que lamentamos que os professores “resistiriam” a ler os textos acadêmicos que escrevemos ou selecionamos para cursos ou disciplinas, ou que — certamente é um eufemismo — os professores leriam esses textos com um “sistema recepcional” muito diferenciado daquele pressuposto no processo de produção desses textos.

Se essa representação do docente brasileiro é adequada, ler não faria parte de suas necessidades cotidianas e não seria uma das formas utilizadas por ele para construir um sentido para a realidade e o estar no mundo. Não seria também um instrumento por meio do qual ele buscaria conhecimentos e informações, seja como indivíduo, como cidadão ou profissional. A realização de práticas de leitura não lhe possibilitaria uma inserção no mundo da cultura da escrita, particularmente da cultura do impresso (Chartier, 1989), já que distanciada das formas tidas como legítimas de praticá-la e das competências e do horizonte de espera pressupostos no mecanismo de geração dos textos. Não lhe

possibilitaria, por tudo isso, desempenhar, plenamente, seu papel de formador de seus alunos como leitores e contribuir, de modo positivo, para sua inserção no mundo da cultura da escrita.

É em torno dessa representação social da (não)leitura docente — de sua constatação e de sua interpretação — que venho desenvolvendo um estudo sobre práticas de leitura de professores de Português de 5ª a 8ª séries e do ensino médio que atuam em Minas Gerais. Embora o caráter inicial dessa investigação, já foi possível reunir alguns resultados que permitem melhor dimensionar essa representação social da leitura docente.

Meu objetivo, neste trabalho, será o de apresentar alguns desses resultados, evidenciando a complexidade dos processos envolvidos nas práticas de leitura de professores e em sua apreensão e conhecimento.

As relações de professores(as) de Português com a leitura: um estudo exploratório

De caráter exploratório e circunscrita a professores de Português que atuam em Minas Gerais, a pesquisa teve seus

³ Para o conceito de “legítimo”, ver Bourdieu (1983a)

dados coletados, em sua maior parte, entre os anos de 1993 e 1994.

Um primeiro conjunto desses dados diz respeito a questionários respondidos por uma amostra casual de professores da rede estadual de ensino (n=299). A análise de indicadores demográficos, de capital cultural⁴ e econômico herdado e adquirido, de condições de trabalho, de prestígio profissional e de disposições e de atitudes em relação à leitura permitiu a construção de um perfil sociológico desses docentes (Batista, 1996a).

Um segundo grupo de dados (veja o quadro abaixo) diz respeito a uma única professora, a sua atuação em sala de aula e a suas práticas de leitura. A análise do material coletado permitiu a apreensão de alguns traços de suas relações com a leitura e com seu ensino, e dessas com o leitor construído pelo livro didático que utilizava (Batista, 1996b).

O terceiro grupo de dados, apenas parcialmente analisado, diz respeito a lembranças redigidas por professores (n=139), em cursos de especialização e de formação

continuada (nos quais atuei como docente), sobre sua formação como leitores.

Os resultados da análise desses dados permitiram levantar algumas hipóteses a respeito das práticas de leitura dos professores e professoras. Apresento, a seguir, as que me parecem ser as mais relevantes.

Os professores e professoras de Português parecem vir sendo recrutados junto às primeiras gerações de grupos familiares que estão tendo acesso a uma escolarização de longa duração. No que diz respeito à leitura, a socialização primária dos professores e professoras parece ter se organizado em torno de uma forte *mobilização* familiar para a aquisição de competências, disposições e crenças relacionadas a usos *escolares* da escrita, mas não propriamente em torno da *transmissão* mesma dessas competências, disposições e crenças, nem daquelas envolvidas em usos *não-escolares* da escrita (em larga medida distanciadadas do universo cultural da família).

O modo de transmissão de competências, disposições e crenças a respeito

Uma professora de Português

Z. possui a maior parte das características dos 299 professores que responderam ao questionário. É uma mulher, de meia idade, casada, originária de uma cidade do interior de Minas. Também como a maior parte de seus colegas, é proveniente daqueles grupos sociais situados entre as frações inferiores das classes médias e as frações superiores das camadas populares. Seus pais e avós exerceram, na maior parte de suas vidas, funções de supervisão do trabalho manual e nenhum deles ultrapassou a escolaridade elementar. Z. — o que também compartilha com os demais professores da amostra — constitui a primeira geração de seu grupo familiar a ser submetida a uma escolarização de longa duração. A realização dos estudos de nível superior tem todas as mesmas marcas de desprestígio presentes na formação dos outros professores estudados: curso de licenciatura, em Letras, feito em faculdade particular isolada, no período noturno, conciliando trabalho e estudo, e buscando adquirir duas habilitações (Português e Inglês) simultaneamente. Essa formação tem, por isso, ainda toda a probabilidade de ter sido insuficiente para criar disposições e relações com o conhecimento — associadas ao ambiente universitário —, diferenciadas daquelas de seu grupo familiar. Essa espécie de *handicap* negativo, que compartilha com os demais professores, não pôde ser compensado por uma formação continuada: a professora lembra-se de ter feito poucos cursos de aperfeiçoamento após a conclusão de sua graduação e conciliava — durante o período de entrevistas e de observação de suas aulas, faltando cerca de quatro anos para se aposentar — trabalho em duas diferentes escolas, de diferentes redes, com diferentes turmas, séries e graus, numa jornada de trabalho de tempo integral.

⁴ Para o conceito de capital cultural, cf. Bourdieu (1979a).

da leitura que predomina em sua socialização parece ser, por isso, o modo *escolar*⁵ de transmissão, acentuado, posteriormente, pelo fato de o professor ou a professora ter-se tomado responsável por esse modo mesmo de transmissão, ao ingressar na carreira docente. Tornar-se um leitor, para esses agentes, parece ter significado, desse modo, adquirir o conjunto de competências e esquemas de percepção e apreciação transmitidos *pela* escola e, posteriormente, a serem, por eles, transmitidos *na* escola.

Assim, os professores seriam, antes de tudo, leitores "*escolares*" e tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para escola e a prática docente, as competências e as disposições *escolares*, adquiridas *escolarmente*.

Se isso é verdade, quanto maior for a distância entre os conhecimentos e as disposições transmitidos pela escola e aqueles pressupostos por um texto, um impresso ou uma modalidade de leitura, maior será a possibilidade de o professor ou professora:

- desenvolver com dificuldade e hesitação a leitura daquele texto ou impresso;
- ser visto e representado — por um observador (pesquisador, editor ou formador de professores) — como um "não-leitor", um leitor "precário" ou "fraco";
- ver-se a si mesmo como um não-leitor, capaz de reconhecer⁶ o valor dos textos e impressos cujos princípios de apropriação não domina, mas incapaz de se apropriar desses textos ou impressos;
- manter, com a leitura desses textos e impressos distantes da cultura es-

colar, uma relação tensa e, conseqüentemente, marcada por uma resistência à leitura desses tipos de textos e impressos, pela ausência de autonomia e pela busca de validação de suas leituras.

Os (as) docentes e seus grupos familiares

Filhos e filhas de pais que exerceram ou exercem predominantemente ocupações de caráter manual, os professores e professoras de Português parecem vir sendo recrutados junto àquelas gerações de grupos familiares que estão, pela primeira vez, tendo acesso a uma escolarização de longa duração.

Tendo em vista a escolaridade do pai (TABELA 1), predominam, dentre os 299 docentes da amostra, aqueles cujos pais não possuem nível algum de escolaridade completo (39,13%) ou possuem apenas o curso primário — ou equivalente — completo (39,80%). O restante dos professores — cerca de 30% — distribuem-se em números estatisticamente pouco expressivos nos demais grupos. Chama a atenção, porém, a ocorrência de pais analfabetos, quase nos mesmos percentuais daqueles que concluíram o antigo curso ginásial e um curso superior. A ocorrência, associada à maior concentração de pais nos níveis de escolaridade mais elementares, indica que os professores da amostra foram recrutados entre grupos com baixo capital cultural e entre famílias em que há uma grande distância entre o nível de escolaridade do pai e o do filho.

TABELA 1 - Caracterização da amostra por escolaridade do pai

Escolaridade do pai	n.	%
Analfabeto	13	4,35
Sem nível de escolaridade completo	117	39,13
Primário	119	39,80
5ª a 8ª	12	4,01
2º Grau	21	7,02
Superior	12	4,01
SR (1)	5	1,67
Total	299	100,00

(1) Sem resposta

⁵ O modo escolar de transmissão cultural integra um conjunto de conceitos ligados à sociologia bourdieusiana. Mais à frente, quando essas hipóteses serão desenvolvidas, a noção será especificada.

⁶ Como demonstra Bourdieu (1983b) ao analisar estilos de vida e práticas culturais.

Tendo em vista a escolaridade da mãe (TABELA 2), os professores da amostra se distribuem de acordo com padrões muito semelhantes àqueles relativos à escolaridade do pai. A concentração se dá, predominantemente, nos níveis mais bai-

xos de escolaridade (em torno de 66%), decresce a partir do antigo nível ginásial (2,34%), apresenta uma elevação no nível de 2º Grau (9,70%) e volta, tendo em vista a conclusão de curso superior, aos mesmos percentuais do nível ginásial.

TABELA 2 - Caracterização da amostra por escolaridade da mãe

Escolaridade do pai	n.	%
Analfabeta	7	2,34
Sem nível de escolaridade completo	72	24,08
Primário	118	39,46
5ª a 8ª	7	2,34
2º Grau	29	9,70
Superior	7	2,34
NP (1)	57	19,06
SR (2)	2	0,67
Total	299	100,00

(1) Informação não solicitada a parte da amostra

(2) Sem resposta

A distribuição da amostra pela escolaridade do avô paterno e materno (TABELA 3) apresenta também padrões semelhantes à de sua distribuição pela escolaridade do pai. Os avós dos professores estão predominantemente representados nos grupos com baixa ou nenhuma escolaridade (cerca de 86%) e os demais se distribuem em números pouco significativos nos grupos de escolaridade superior.

Nota-se, porém, uma importante diferença em relação à escolaridade dos pais dos professores: a concentração maior dos professores ocorre — predo-

minantemente — junto ao grupo dos sem escolaridade completa. Além disso, é maior o número de avós analfabetos. Tudo indica, portanto, que entre as duas diferentes gerações do grupo familiar ocorreu um aumento no nível de instrução, embora discreto: a concentração predominante desloca-se apenas parcialmente dos sem escolaridade completa para os com o curso primário completo, uma vez que, se se passa dos avós para os pais, constata-se apenas uma diminuição da concentração dos sem escolaridade e não um predomínio significativo dos que concluíram o primário.

TABELA 3 - Caracterização da amostra por escolaridade do avô paterno, do avô materno e do pai

Escolaridade	Avô paterno		Avô materno		Pai	
	n.	%	n.	%	n.	%
Analfabeto	45	15,05	48	16,05	13	4,35
S/ nível de esc. completo	124	41,47	124	41,47	117	39,13
Primário	89	29,77	85	28,43	119	39,80
5ª a 8ª	3	1,00	5	1,67	12	4,01
2º Grau	10	3,34	9	3,01	21	7,02
Superior	1	0,33	3	1,00	5	1,67
SR (1)	27	9,03	25	8,36	12	4,01
Total	299	100,00	299	100,00	299	100,00

(1) Sem resposta

A comparação possibilitada pela tabela mostra também, por fim, a existência de uma radical ruptura entre os padrões de escolaridade dos professores da amostra e os de seus antepassados. Não será excessivo insistir na radicalidade dessa ruptura: há um salto — se se levam em conta apenas as frequências predominantes — de pelo menos quatro níveis de instrução entre a escolaridade dos avós e a de seus netos e de pelo menos três níveis entre a dos pais e a de seus netos. Os professores da amostra constituem, portanto, a primeira geração do grupo familiar a ser submetida a uma escolarização de longa duração. Ainda que, para isso, tenha sido definitiva a contribuição da relativa democratização da educação no País, a radical alteração nos padrões da escolaridade do grupo não deixa de evidenciar que a escola e a aquisição do capital cultural a ele associado constituíram uma fundamental dimensão das estratégias de reprodução do grupo familiar de origem dos docentes,⁷ que viu sentido em se mobilizar para assegurar a seus filhos condições para o desenvolvimento de uma escolarização bem sucedida.

Herança, mobilização e escolarização

No que diz respeito à leitura, a socialização primária dos professores e professoras parece ter se organizado em torno de uma forte mobilização familiar para a aquisição de competências, disposições e crenças relacionadas a usos escolares da escrita, mas não propriamente em torno da transmissão mesma dessas competências, disposições e crenças, nem daquelas envolvidas em usos não-escolares da escrita (em larga medida distanciadas do universo cultural da família).

É que sendo as famílias dos docentes pouco dotadas de capital cultural, particularmente pouco dotadas dessas competências, disposições e crenças que constituem um leitor, não podem

elas mesmas transmiti-las a seus membros. Assim, os professores não são “herdeiros” — não puderam adquirir, “de modo total, precoce, inconsciente desde a primeira infância no seio da família” (Nogueira, 1997: 118), através da vivência de uma rede de práticas no interior do grupo familiar (ver quadro nas páginas seguintes), o conjunto de gestos e habilidades que caracterizam um leitor. Desse modo, a herança — ou um aprendizado pela familiarização ou pela “virtude do exemplo” — que, segundo os sociólogos da família e da educação (cf., por exemplo, Bourdieu, 1979b e De Singly, 1993a e 1996), constitui uma das principais estratégias dos grupos familiares para sua reprodução, não ocorreu para a maior parte dos professores.

De acordo com François de Singly (1993a), em se tratando da leitura, a herança ou a transmissão intergeracional é um dos principais fatores responsáveis pela criação do gosto ou da necessidade de leitura: “investimentos temporais, culturais, afetivos na leitura variam de acordo os investimentos operados nessa prática pelos pais” (p.50). Para Bernard Lahire (1995), “o fato de ver seus pais lerem jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto ‘natural’ para a criança, cuja identidade social poderá se construir notadamente através deles (ser adulto como seu pai ou como sua mãe é, naturalmente, ler livros...)” (p.19).⁸

Um aspecto importante desse modo de aquisição é que ele não envolve — já que se realiza por meio da familiarização e do contato inconsciente — o esforço ou trabalho deliberados para o domínio da herança cultural.⁹ Isso “confere a seu portador uma atitude em relação à cultura [e também em relação à leitura, como interessa particularmente aqui] que tende a ser mais natural, desinteressada, descontraída, segura, desenvolvida, livre (isto é, menos escolar), em suma, mais ‘diletante’, como aquela que se tem com um bem de família” (Nogueira, 1997: 118).

⁷ Esse movimento ascendente na trajetória instrucional dos docentes em relação à escolaridade de seus pais é também constatado em outros estudos: cf. Gatti *et al* (1994: 250), para o conjunto dos professores do ensino fundamental brasileiro e Almeida (1991: 46-7), para os professores de 5ª a 8ª série de São Paulo.

⁸ A tradução dos trechos citados de Lahire (1995) e De Singly (1993a e 1996) é de minha responsabilidade.

⁹ Embora, como vem mostrando François de Singly (1993a e 1996), existam um conjunto de condições para que essa forma de transmissão ocorra e todo um trabalho de apropriação da herança. Reconher a existência dessas condições e desse trabalho irá requerer, com certeza, realizar sensíveis modificações no modo pelo qual essa forma de transmissão cultural é aqui compreendida.

A formação de uma "herdeira"

M.L., 41 anos, formou-se em Letras (Português/Inglês) na PUC-MG, em 1976. Após um período afastada do trabalho docente, para se dedicar à educação dos filhos, estava voltando a dar aulas, numa escola estadual situada na periferia de Belo Horizonte, quando redigiu o texto abaixo, num curso de especialização. Nascida e criada numa pequena cidade do interior de Minas, filha de pai comerciante e mãe professora, pôde contar, ao longo de sua socialização, com um conjunto de objetos e práticas em torno dos quais construiu o gosto pela leitura e o hábito de ler. Sua mãe é apresentada como uma grande leitora, que desempenha um papel central na formação dos filhos como leitores: há o seu próprio exemplo de leitora e de pessoa respeitada pelo conhecimento e sabedoria; há seus conselhos, guiando a sugerindo o uso da biblioteca e indicando leituras; há ainda práticas de leitura em que ocupa um papel central, como na leitura de cartas e na solicitação de uso da escrita pelos filhos. Em torno do pai também se desenvolvem práticas de leitura: o interesse pela música, as aulas e as relações de sociabilidade baseadas na música motivam o contato com um tipo específico de impresso e sua leitura. Sendo uma das filhas mais novas de um grupo de 14 irmãos, a professora pôde, por fim, beneficiar-se de todo um ambiente estimulador para a aquisição e o uso da escrita: sabia diferentes pré-livros antes mesmo do trabalho escolar voltado para sua exploração; lia diferentes livros de leitura; participava de um conjunto de brincadeiras (o teatro, os recitais, as atividades "criativas") baseadas na escrita. Em função do caráter precoce da aquisição do gosto e de gestos de leitura e do modo familiar dessa aquisição, sua formação como leitora é vista por ela como "natural", "fácil" e "prazerosa", como algo que não exigiu esforço nem envolveu dificuldades. Seja no mundo da leitura, seja no mundo da escola, a professora parece estar como um "peixe dentro da água". Ciente disso e do valor social atribuído à leitura, a professora adota um tom quase que "ostentatório" na redação de suas lembranças - tudo que conta "vai a seu favor" e contribui para mostrar seu ajustamento às expectativas sociais.

"Meu processo de leitura foi uma coisa muito natural e prazerosa.

Venho de uma família numerosa, de quatorze irmãos. Minha mãe era professora e meu pai comerciante. Ele, apesar de nunca ter freqüentado escola, tem uma linguagem muito correta. Foi criado em fazenda e tinha professor em casa. Sabe música com profundidade, tocando vários instrumentos.

Minha mãe tocava violino. Era uma pessoa de profunda sabedoria. Fazia tudo com muito prazer e responsabilidade. Deu aula em Brumadinho a vida inteira e só deixou admiradores. Em nossa cidade, chamavam-na o dia todo. Alguns para pedir ajuda, outros para se orientar com ela. Estava pronta a ajudar quem quer que fosse com a maior atenção e delicadeza. Lembro-me, também, que lia muito. À noite, depois que dormíamos, ela ficava até altas horas lendo. Dizia que era o seu descanso.

Em casa, desde que nascíamos, tínhamos contato com um português muito bem cuidado, tanto por parte de minha mãe, quanto de meu pai. Nunca os vi falar uma palavra errada sequer. Isso nos ajudava muito na escola. Aprendíamos a ler e escrever facilmente.

Quanto entrei na escola, sabia de cor vários pré-livros que já haviam sido usados por meus irmãos mais velhos. Escrevia, também, várias palavras. Aprendi a ler pelo método global, num pré-livro chamado "Joãozinho e Maria". (...). Esse pré-livro contava a história de dois irmãos que se perderam numa floresta muito escura quando passeavam sem ordem dos pais, naturalmente. Eles são encontrados por uma bruxa muito má que os leva para sua casa, começa a alimentá-los muito bem para, mais tarde, comê-los. Os meninos vivem uma aventura pavorosa. No fim, são salvos por uma fada boa.

Gostei muito desse pré-livro, apesar do medo que, às vezes, sentia. Ele fugia totalmente às características de outros pré-livros da época, (...). "Joãozinho e Maria" mudava completamente de um cartaz para outro. Era uma história enorme e cada cartaz era uma parte, como se fosse um capítulo. (...) Eu não senti, mas acho que esse pré-livro era bem difícil. Nessa fase, eu não gostava de trabalhar com palavras nem com sílabas. Achava-as vazias de significado. Gostava das sentenças bem grandes que dessem para formar alguma historinha. Às vezes, falava com minha professora que eu havia perdido os envelopes com as palavras e as sílabas.

Depois desse pré-livro, vinha um livro chamado de leitura suplementar (...). Chamava-se "As mais belas histórias", de Lúcia Monteiro Casassanta. Achava-o maravilhoso, adorava suas histórias e as lia em voz alta para meus irmãos mais novos. Em casa, cada um de nós teve, depois do pré-livro, um livro diferente. Nós líamos todos esses livros, comparávamos. Era ótimo!

Depois de alfabetizados, minha mãe aconselhava-nos a alugar um livro toda semana na biblioteca da escola. Pagava-se uma taxinha, que era usada na aquisição de livros novos. Às sextas-feiras, cada um de nós chegava com um livro em casa. Havia, depois, aquela troca. Nosso interesse era grande.

Outro fato que nos levou a ler bastante é que nós brincávamos muito em casa (não podíamos brincar na rua). Então, nós tínhamos que ser criativos. Fazíamos teatro, recitávamos poesias enormes, cantávamos... Nós nos divertíamos muito. Mas, para tomar parte nisso tudo, era imprescindível que lêssemos. Daí o esforço. Quem não soubesse ler não participava das brincadeiras.

Uma coisa de que gostávamos muito era de ouvir minha mãe ler as cartas de nossos irmãos mais velhos que estudavam em outras cidades. Depois que ela lia, nós ficávamos com as cartas na mão, tentando ler alguma coisa. Às vezes, vinha um desenho, uma historinha qualquer para qualquer um de nós. Era uma festa. Na hora de responder, minha mãe esperava que escrevêssemos também. Mandávamos aquilo que já soubéssemos escrever.

Em nossa casa, ia também, muita gente para aprender música com meus pais. Meu pai pegava as partituras, ia solfejando, e nós cantando as letras. Adorava ficar folheando os álbuns de música, tentando associar letra com aquela que eu já sabia de cor. Sei letras de música de várias épocas.

Assim foi se desenvolvendo o meu processo de leitura. Na adolescência, eu já havia lido toda a coleção de Machado de Assis, por quem tenho grande admiração. Acho sua maneira de escrever muito inteligente, um estilo inconfundível. Li, também, muitos livros de José de Alencar, aconselhada por minha mãe, "para adquirir mais expressão na escrita". Ela falava que eu escrevia muito corretamente, mas muito sem graça. Tinha que enfeitar mais. De José de Alencar eu admirava as descrições lindíssimas com tanta riqueza de detalhes.

Na faculdade li muito. Nessa época, li "Incidente em Antares", de Érico Veríssimo, livro que considero o mais interessante e mais bem escrito até hoje. Parece que a gente vê e toma parte em tudo que acontece.

Depois me casei, tive três filhos, o tempo para leitura desaparece. Agora que eles estão maiores, tenho voltado a ler. Leio sempre que posso e me esforço para isso.

Enfim, acho que a minha formação enquanto leitora se deveu muito à família, sem contar com a importância da escola. Minha mãe teve papel fundamental nesse processo, incentivando, orientando e até cobrando sempre. Para fim, ler é tão natural como qualquer outra coisa que faça. É um grande prazer. O meu processo de leitura ainda está em formação."

Não podendo, em sua maior parte, transmitir as competências de leitura, mas certos de que a aquisição de habilidades relacionadas à escola, a leitura dentre elas, é uma estratégia fundamental para o sucesso escolar e a reprodução da família, os pais e mães dos professores parecem ter desenvolvido uma forte mobilização (cf. De Singly, 1996) para possibilitar a seus filhos a aquisição dessas habilidades (veja o quadro na página seguinte).

Trata-se de um conjunto de investimentos familiares destinados a favorecer ou ampliar os resultados da ação escolar. Está voltada não particularmente para a formação de leitores, mas antes para o fornecimento de condições de êxito escolar, a leitura sendo percebida

como uma dessas condições. Traduz-se na manifestação, por parte dos pais, de atitudes que revelam uma valorização da escrita e de sua aquisição, na aquisição de objetos escolares, na criação de espaços e condições para que as crianças tenham contato com a escrita e com o universo escolar; manifesta-se, também, na aquisição de alguns livros infantis, no acompanhamento regular das atividades escolares, no ensino das letras do alfabeto e de alguns nomes próprios, na realização de atividades escolares sem exigência da escola (exercícios de irmãos mais velhos que são reutilizados com os mais novos, por exemplo), e na organização do tempo livre das crianças em atividades de "lazer instrutivo".

“Ler bem para se dar bem”: a mobilização de uma família

LP, 30 anos, nasceu e foi criado em Mariana, onde também fez seu curso de Letras. Por volta de 1993 se mudou para Belo Horizonte, onde exerceu ocupação não relacionada ao ensino enquanto fazia o curso de especialização onde redigiu suas lembranças em relação à leitura. Logo que concluiu seu curso foi aprovado em concurso para professor 5ª. a 8ª. séries em instituição federal de ensino superior e iniciou curso de mestrado na área de leitura. Filho de pais com escolarização muito reduzida (a mãe era analfabeta e o pai possuía apenas as séries iniciais do ensino fundamental), LP aprendeu que, para “dar bem na vida” era preciso “ler bem”. Quer dizer: que a escola era sua única possibilidade de “viver em um mundo melhor, socialmente falando” e que a aquisição da linguagem escrita era uma condição básica para o sucesso nessa empreitada. Daí o investimento da família em evidenciar esse valor: no ensino das primeiras letras e do nome antes da entrada na escola, na utilização da experiência escolar acumulada com os sucessos e os fracassos dos filhos mais velhos, na criação de formas de avaliação ou de “demonstração” do aprendizado da leitura (“então leia o Credo”); na preparação de lições em casa; na aquisição de alguns livros e jornais. Percebe-se, porém, que o investimento familiar revela sempre uma distância em relação ao universo escolar: as primeiras letras são ensinadas na leitura de palavras escritas no fogão; o aprendizado é avaliado ou demonstrado na leitura do “Credo” ou do “Ato de Contrição” e os jornais, revistas e livros que circulam em casa são pouco adequados para o leitor em formação Talvez por isso a passagem dos contatos com escrita na família para o aprendizado escolar seja vivido como um choque.

“A aquisição da linguagem escrita sempre foi importante para a minha família. Nós, os filhos, fomos ensinados que a Escola, e só ela, nos faria viver em um mundo melhor, socialmente falando.

Minha mãe, uma mulher analfabeta, tinha, como razão primeira, a entrada de todos os seus filhos na Escola e, com seus precários conhecimentos mostrava-nos as primeiras letras em um fogão que tínhamos em casa.

Além disso, nossos irmãos mais velhos traziam da escola toda a novidade aprendida e repartiam conosco, os menores. Sou o décimo primeiro de uma família de doze filhos, logo, o processo em mim já era um tanto burilado.

Ao entrar na Escola, já sabendo desenhar meu nome e algumas letras (as do fogão) sofri um corte no processo vivido em casa e comecei a trabalhar com o método silábico no “A minha cartilha”.

A professora D. Rosa fazia sempre leituras de trechos do “Cazuza”, do Viniato Correia, nos últimos minutos de sua aula, despertando enormemente a nossa curiosidade. Cada dia, uma parte.

Em casa, a cobrança era: “Já sabe ler, então leia o Credo”. “Credo! Não consigo ler isto não.” Não havia problemas, poderia ler o ato de contrição, já devidamente decorado. Com o tempo,

ler era questão de orgulho. Já poderia participar de um outro mundo. Lembro-me da primeira vez que li em uma missa. A tremedeira fez-me gaguejar, mas cheguei ao final. Na sala de aula, a cada sexta-feira, havia teste de leitura da semana. Caso não fosse aprovado, teria de repetir a lição. Não me lembro de ter tido problemas, pois treinava bem em casa. Havia uma lição com encontros consonantais que era um verdadeiro trava-línguas: fro, cla, blu, clé. Insuportável. Chorei para decorá-lo.

No final da 1ª. série, havia o famoso teste de leitura, declamação e um poema de cartilha e uma prosa que a D. Rosa tirava de sua bolsa legal.

A minha família continuava insistindo nas questões do ler bem e escrever bem para se dar bem. Eram jornais católicos, seleções, almanaques e alguns livros que iam sendo adquiridos aos poucos.

A leitura se firmava como fator de minha ligação com um mundo novo, desconhecido. Nela, refugiava-me, por achar as pessoas meio sem graça. E lia, lia, leio.

Creio que os elementos importantes no processo de minha formação como leitor, aparecem mesclados e são os seguintes: minha família, a Escola e a minha grande curiosidade.”

Assim, embora sua mobilização, não sendo eles mesmos “leitores” e afastados da cultura e das práticas de leitura valorizadas socialmente, não restou outra opção para a maior parte dos pais dos professores estudados que a de esperar que a escola pudesse transmitir o conjunto de conhecimentos e práticas considerados legítimos. Dessa maneira, o modo de transmissão de competências, disposições e crenças a respeito da leitura que predominou na socialização dos professores parece ter sido, o modo *escolar* de transmissão, acentuado, posteriormente, pelo fato de o professor ou professora ter se tornado responsável por esse modo mesmo de transmissão, ao ingressar na carreira docente. Tornar-se um leitor, para esses agentes, parece ter significado, desse modo, adquirir o conjunto de competências e esquemas de percepção e apreciação transmitidos pela escola e, posteriormente, a serem, por eles, transmitidos na escola.

Como vem mostrando a pesquisa sociológica, a escola tem se caracterizado historicamente menos como um espaço de “acumulação de competências — dependente, em grande parte da esfera doméstica” (De Singly, 1993a: 49) do que como um espaço voltado para sua validação. Assim, a maior parte das lembranças dos docentes revela que, passados os momentos iniciais da aquisição das habilidades básicas da leitura, através das práticas de alfabetização elementar, a escola deixa de realizar todo um trabalho de formação de leitores.

Por um lado, tende a não desenvolver um conjunto deliberado de práticas voltadas para sua formação: muitos professores passaram períodos significativos de sua escolaridade sem que a escola lhes impusesse a leitura de livros, jornais ou revistas e poucas são as lembranças relativas à freqüentação de bibliotecas. Por outro lado, as atividades de leitura realizadas ao longo da formação escolar identificam-se, na maior parte das vezes, a uma forma específica de didatização da leitura: como vêm mostrando os estudos sobre as práticas e saberes escolares (cf., por exemplo, Chervel, 1990, e Batista, 1997), os conhecimentos e saberes transmitidos pela es-

cola são transformados pela lógica do processo de transmissão escolar, assumindo características relacionadas a esse processo. Assim, as práticas escolares de leitura a que os professores foram expostos devem à lógica da escola suas principais características. São, fundamentalmente, um instrumento de aprendizagem: a dimensão educativa do ler na escola encontra-se em algo que não na leitura mesma, mas no “conteúdo” educativo dos textos lidos (nos valores e aspectos instrutivos que pode transmitir) ou em sua linguagem (que exemplifica valores lingüísticos ou conhecimentos literários).¹⁰ Ao contrário das práticas não-escolares de leitura — particularmente daquelas que se desenvolvem nos espaços vida privada, que acentuam a gratuidade, o “desinteresse” e a autonomia do leitor¹¹ — as escolares se constroem em nome da “não-gratuidade”, de uma finalidade de aprendizado e se desenvolvem com base em gestos que procuram garantir sua consecução: o controle do professor, que direciona a leitura e submete a autonomia do aprendiz, a realização de exercícios e avaliações, o desenvolvimento de atitude atenta ao pormenor e à minúcia, a utilização de formas de anotações e registro, uma disposição a buscar nos textos um ensinamento, uma regra, uma máxima, uma instrução.

Por tudo isso e diferentemente da familiarização ou da herança, esse modo de aprendizado — o escolar — é “mais tardio, metódico, obtido através de uma ação pedagógica explícita (isto é, escolar) e ao preço de um trabalho sistemático, esforçado, árduo” (Nogueira, 1997: 118) e tende a conferir a “seu portador uma relação com cultura que tende a ser mais laboriosa, interessada, forçada, tensa, insegura, em suma, mais ‘militante’” (Nogueira, 1997: 118).

“Eu leio incerta”

Assim, os professores seriam, antes de tudo, leitores “escolares” e tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para escola e a prática docente, as competências e as disposições escolares, adquiridas ou utilizadas escolarmente.

¹⁰ Cf., a respeito do processo de didatização da leitura, Batista (1996b).

¹¹ Ver, a respeito, Chartier (1989 e 1991).

A formação escolar de uma leitora "escolar"

SR, 28 anos, havia concluído seu curso de Letras na Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte, de caráter particular, noturna, cerca de seis anos antes de redigir suas lembranças. Estava, na ocasião, realizando um curso de especialização na mesma faculdade e fazendo créditos na UFMG para obtenção de novo título - uma licenciatura em espanhol. Descreve sua formação como leitora a partir de um conjunto de "negações": seus pais não eram escolarizados (são, segundo ela, "semi-analfabetos"); não possui muitas recordações a respeito de suas experiências de leitora; sua família nunca teve condições financeiras que permitissem a compra de livros; seus pais não conheciam revistas infantis, nunca leram para ela e assim por diante. A partir dessa série de "nãos" ela acrescenta timidamente um outro, ainda que de forma indireta: não lê para o prazer ou a diversão, mas apenas como obrigação e busca de informação, em decorrência da falta de tempo e de estímulos. O tom é, desse modo, mais o de alguém que se desculpa e procura encontrar as razões para seu "desgosto por leitura". As razões residem, para ela, nas ausências que encontra em sua família. Mas aponta - ao descrever sua escolarização - um conjunto ainda mais significativo de "ausências": não se freqüentava a biblioteca escolar; liam-se livros para preencher fichas de leitura, fazer provas ou encontrar características de estilos de época. De todo esse processo, resulta um sentimento de inadequação: deveria ler por prazer e não apenas por obrigação; deve reconhecer o valor do estilo de Machado de Assis, embora não goste de sua obra; deve encontrar alguém que oriente e valide suas leituras. Apenas se caracteriza positivamente como leitora quando apresenta algumas de suas características enquanto tal: gosta de leituras informativas e lhe apraz o exercício escolar de "dissecar" uma obra literária; é, segundo ela, "detalhista" e "adora descobrir pormenores" de um texto.

"Provavelmente serei diferente de muitos dos meus colegas, uma vez que tenho poucas recordações de minhas experiências como leitora.

A bem da verdade, tive poucos estímulos em minha casa, tanto por parte dos meus irmãos como dos meus pais. Esses últimos são semi-analfabetos e nunca tivemos condições financeiras que proporcionassem uma aproximação da leitura. Revistas em quadrinhos? Era proibido. Também tenho certeza que nem conheciam tais revistas infantis.

Quando eu entrei para o 3º período, já conhecia os numerais, o alfabeto, meu nome, algumas palavras, graças, talvez, a convivência somente com adultos. Sei que acabei de ser alfabetizado com o método global "O cachorrinho fujão", cujos personagens eram Susana, Marcelo e Jujuba. Nesse período, a estória "O patinho feio" foi a que mais me marcou. Afinal, para uma caçula que tudo sofria, que se sentia rejeitada e discriminada por uma família composta de dez irmãos, não foi difícil identificar a vida do Patinho com a sua. Contudo, não apresentei dificuldade no processo de alfabetização.

Até então nunca havia ganhado um livrinho sequer. Porém, aos oito anos, ganhei uma coleção de livros com as seguintes estórias: "Chapeuzinho Vermelho", "João e Maria", "Branca de Neve e os sete anões", "Cinderela" e "Caxuxa". Como eu já estava alfabetizada, eu mesma as li. Lembro-me de ter querido que alguém lesse para mim, mas a realização desse sonho não foi possível.

Ao entrar na 1ª série, não havia aula de biblioteca como hoje. O único fato de que me lembro é que minha professora se chamava Léa. Ela era muito brava, feia, velha, chata e deixava um chinelo branco, sem salto, guardado no armário, pois ia com sandálias de salto alto e não agüentava passar toda a tarde com as mesmas. De 2ª a 4ª série recordo-me bem das tradicionais fichas de leitura: nome do livro, do autor, da editora, dos personagens principais e secundários, número de edição e o que é melhor: o resumo do livro. Hoje consigo compreender a dificuldade de se fazer um resumo, uma vez que nem sempre os livros eram de meu agrado. Desses três anos, o único livro que me lembro é "Dona Baratinha da Silva S6".

De 5ª a 8ª série, a decepção tornou-se ainda maior, pois as fichas de leitura foram substituídas por provas. Para ler "A ilha perdida", "As aventuras de Tibicuera", "O escarvalho do diabo", "O gigante de botas", "O menino de dedo verde", "Clarissa", por exemplo, não havia outro jeito, senão ler o princípio, o meio e o fim do livro. Afinal, é horrível fazer a leitura de um livro que não tem nada a ver com o seu jeito de ser, nem com a sua realidade. Neste período, e/ou melhor, na 7ª série comeci a trabalhar para poder pagar meu colégio e meu material escolar. Para o gosto do meu pai, eu deveria parar de estudar para ser costureira, pois como costureira ganharia mais do que como professora. Talvez ele estaria certo, se comparamos com o salário de uma professora estadual atualmente.

Após um teste de seleção, entrei no Instituto de Educação de Minas Gerais. Lá sim, os livros de estilos de época continuaram contribuindo para meu desgosto por leitura, apesar de adorar a professora de Português, cujo nome faço questão de citar: Marlene Dária dos Santos. "Eurico, o presbítero" e "Sagarana" foram os que mais me marcaram negativamente. Em contrapartida, "Dibs, em busca de si mesmo" foi um livro que adorei. Creio que, mais uma vez, foi uma história parecida com a história de minha vida. A partir daí, as leituras teóricas surgiram e, graças a elas, eu realmente passei a fazer apenas leituras informativas. Devo confessar que não tive e não tenho hábito nem tempo, talvez, de ler jornais e revistas. Cinemas, teatros e vídeos sempre ficam em segundo plano.

Ao acabar o Magistério, cheguei à seguinte conclusão: se até então eu não havia adquirido o hábito de leitura e era a única atividade que me desanimava em meus estudos, eu deveria fazer o curso de Letras para vencer esta barreira. Eu pensava que seria a última possibilidade de eu ler por prazer.

Que ilusão! Na Faculdade fui obrigada a ler querendo ou não os livros do determinado estilo de época que estávamos estudando. Porém, por incrível que pareça, a técnica de dissecar um livro muito me agradava e continua me agradando. Mesmo assim, certos autores como Machado de Assis não conseguiram me conquistar a nível de estilo. É claro que é inegável a arte de escrever desse autor, a beleza dos recursos estilísticos e lingüísticos utilizados.

Um fato interessante de todas essas colocações é que se eu não fizer um registro sobre determinada obra, eu não consigo lembrar o tema nem o autor. Tenho péssima memória para fazer aquele tipo de questão objetiva em provas de literatura: associação aos pares, ou seja, relacionar autores e obras.

Atualmente, na Faculdade de Letras da UFMG, faço Língua Espanhola. Fui dispensada de algumas matérias, mas não escapei e nem poderei escapar das Literaturas. Neste semestre, estou cursando duas Literaturas e sinto dizer: continuo sem estímulos a começar pela Metodologia utilizada pela professora. Estou convicta de que é preciso um orientador de leitura. Ele assume um papel importante no processo de leitura. Muito exemplifica esse aspecto o filme "Uma leitura muito particular". Nele leitora e ouvinte constroem juntos todo o texto.

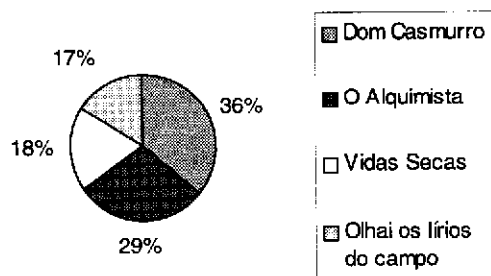
Aqui, na pós-graduação, o professor Antônio Augusto tem trabalhado aspectos que justificam meu desinteresse pela leitura, como também tem conseguido criar em mim o gosto pela leitura como fruto de prazer. Porém, a leitura de textos teóricos rouba o tempo da leitura prazerosa.

Concluindo, tenho esperança de adquirir o gosto pela leitura, mas, ao mesmo tempo, fico feliz ao saber que sou detalhista e, por isso, adoro descobrir pormenores em um texto. Na verdade, o meu sonho é incluir a leitura no meu rol de diversões e não no meu rol de obrigações.

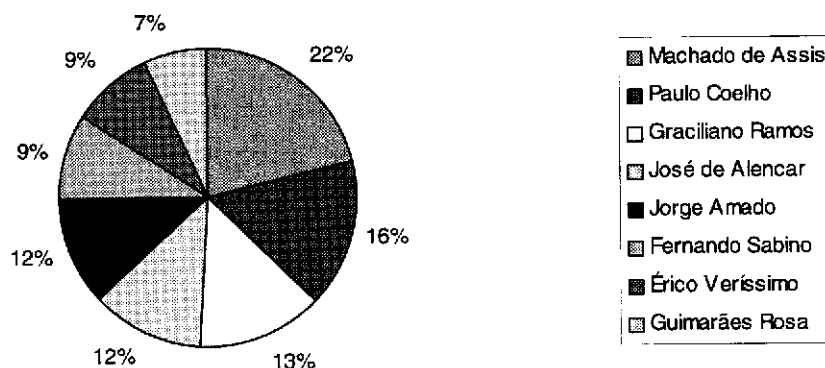
A biblioteca docente

A pedido de *Veja* (23 de novembro de 1994, p. 108-112), "quinze dentre os intelectuais de porte do país" fizeram uma lista das "vinte obras mais representativas da cultura brasileira, em todos os setores e em todas as épocas". A partir dessa lista, chegou a um "cânone" de 22 obras. Representação da legitimidade em matéria de leitura, a "biblioteca nacional" permite comparações interessantes com uma "biblioteca docente". Solicitados a fazer uma lista de quatro títulos favoritos, no questionário utilizado para caracterização sociológica de professores de Português, os docentes escolhem obras legítimas - como era de se supor por se tratar de uma situação que envolve legitimidade cultural. No entanto, realizam uma escolha "disparatada" em relação aos padrões de legitimidade. Paulo Coelho e "O alquimista" estão no topo de suas preferências. Todas as obras legítimas citadas têm um alto grau de presença na cultura escolar. Não é o que ocorre com Paulo Coelho: ao que parece, as escolhas legítimas são aquelas transmitidas escolarmente; as escolhas não relacionadas à escola - e Paulo Coelho é bem esse caso - fogem ao padrão. Se isso é verdade, a escola permitiu aos professores apenas o reconhecimento do que é legítimo em matéria de leitura, mas não o domínio do conjunto de princípios de percepção e de avaliação da legitimidade cultural.

Preferências - títulos



Preferências - autores



O "cânone brasileiro", segundo os intelectuais

- Os Sertões, de Euclides da Cunha, 15 votos
- Casa-Grande & Senzala, de Gilberto Freyre, 14
- Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa, 13
- Macunaíma, de Mário de Andrade, 11
- Dom Casmurro, de Machado de Assis, 8
- Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda, 8
- Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis, 7
- Vidas Secas, de Graciliano Ramos, 6
- Um Estadista no Império, de Joaquim Nabuco, 6
- Formação da Literatura Brasileira, de Antônio Cândido, 5
- O Tempo e o Vento, de Érico Veríssimo, 5
- Fogo Morto, de José Lins do Rego, 5
- Formação Econômica do Brasil, de Celso Furtado, 5
- Poesias completas de Gregório de Matos, 5
- Os Donos do Poder, de Raymundo Faoro, 4
- Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto, 4
- Formação do Brasil Contemporâneo, de Caio Prado Junior, 4
- O Ateneu, de Raul Pompéia, 4
- Iracema, de José de Alencar, 4
- Gabriela, Cravo e Canela, de Jorge Amado, 4
- Poesias completas de Carlos Drummond de Andrade, 4
- Poesias completas de Manuel Bandeira, 4

As características escolares da leitura dos professores podem ser bem evidenciadas através de suas preferências de leitura (veja o quadro da próxima página). Solicitados a indicar quatro títulos de sua preferência, os professores terminaram por citar 780 obras de 495 autores. Retirados desse universo os títulos e autores de livros de natureza técnica, os mais citados foram aqueles títulos e autores marcadamente escolares,¹² particularmente pela indicação dos títulos mais escolares dos escritores citados. Os professores tendem a citar como suas obras preferidas aqueles títulos que permitem (ou ensejam, quando é o caso), leituras mais lineares e convencionais e que têm, por isso, boa entrada no mercado escolar: assim, os docentes citam "Olhai os lírios..." mas não "O tempo e o vento" ou "Incidente em Antares", de Érico Veríssimo; em se tratando de Machado de Assis, a preferência recai sobre "Dom Casmurro", mas não sobre "Memórias póstumas de Brás Cubas" ou "Quincas Borba"; em se tratando de Graciliano Ramos, é "Vida secas" o título

indicado e não "Infância" ou "Memórias do cárcere". Mesmo entre os autores citados, predominam aqueles mais passíveis de serem lidos por alunos, com exceção de Guimarães Rosa. No entanto, os dados mostram que seu livro mais citado é "Sagarana" e não, por exemplo, "Grande Sertão: Veredas".

Mas não são apenas as alegadas preferências de leitura que manifestam o caráter escolar das leituras docentes. Tendo em vista as práticas e os depoimentos de Z. (professora cuja prática e formação foi analisada em Batista, 1996b — veja o quadro na página 7), há, ao que tudo indica, uma indistinção entre o significado que a professora constrói para os textos que lê e o significado que espera que seus alunos para eles produzam. Assim, sempre que fala do modo pelo qual lê e compreende determinados textos, a professora termina por se referir a sua utilização em sala de aula. Vale dizer: falar de suas leituras tende a se identificar, em seu discurso, a falar de sua destinação *escolar* (veja o quadro seguinte).

Uma leitora escolar - ler para a escola

Falar de suas leituras é, para Z., falar do trabalho que com elas realiza e boa parte de sua tendência a manter uma relação escolar com a leitura pode ser decorrente de sua atuação profissional e das formas de didatização por meio das quais a leitura tradicionalmente se introduz e se mantém na esfera escolar - aquelas que identificam o ensino da leitura ao ensino de conteúdos do texto (valores, conteúdos instrutivos, linguagem, "ensinamentos", etc.).

Lendo "O diário de Anne Frank"

"... essa foi a leitura que fiz com a 8ª série. Você tem uma biblioteca em casa, você tem televisão que te ensina, você pode sair, conversar com outras pessoas e aprender mais e você não faz isso. Ela [Anne Frank] estava escondida, não podia nem fazer um barulho mais alto para não ser descoberta. E ela aprendeu muito, mais que todos nós. Ela foi a que mais aprendeu, ela era a caçulinha. Então, é isso o que vejo. Eu sei que era na época da guerra, mas não fico, assim, presa àquilo não. [...] Antes de eu mandar o livro, eu falei: olha, gente, muita gente pode achar o livro chato, mas vocês esqueçam a guerra. Pensem na guerra só pro mal que ela fez para essas pessoas e procurem tirar desse mal o tanto de bem que a Anne Frank conseguiu."

Lendo "Menino do Engenho"

"Um dia eu falei [...] que elas iriam ler "Menino do Engenho" e que durante a leitura toda, elas só se preocupassem com o tipo de liberdade que ele teve, como ele usou a liberdade para as coisas que hoje, na ética moral - falei assim, na ética moral - são consideradas erradas, se o menino estava errado. Quem estava errado?"

Sobre Jorge Amado

"os primeiros livros do Jorge Amado são bons [...] Eu me esqueci, assim, no momento, do nome da personagem, de um personagem de "Seara Vermelha" que, assim, foi debate de três aulas para nós ali na escola, sabe? A posição da mulher, sabe? Perto da mãe, perto do pai, longe da mãe... Mas uma coisa assim, bonita, então dá para você sugar. Agora pega "Gabriela" e... Ah... não dá não. Não agüento. Não tenho paciência, coitado, né?"

¹² Veja (23 de novembro de 1994: 112) comprova o caráter escolar de boa parte das obras presentes no "cânone" dos intelectuais (cf. o quadro da próxima página) e dos docentes: parte significativa deles estão nas listas de exames vestibulares e no currículo das redes de ensino médio.

O modo de ler de Z. e da maior parte dos professores estudados pode ser descrito como *escolar* ainda por uma última — e talvez mais importante — razão. É que tendo desenvolvido sua formação como leitor de modo dependente da escola, os professores devem à escola os

instrumentos com base nos quais se apropriam dos textos, mesmo que as situações de leitura sejam não-escolares. Suas leituras são, desse modo, marcadas pela não-gratuidade e orientadas pela busca de um aprendizado ou ensinamento (veja o quadro a seguir).

Leitores escolares - ler na vida como se lê na escola

"Ah, esqueci um detalhe. Sabe o que eu lia muito? Não era fotonovela não. Comprava, pedia emprestado, guardava debaixo do colchão, escondido do pai. Claro, tinha que ser. [...] A gente tinha o "Grande Hotel", "Capricho", não sei que lá mais. Eu não lia a revista, a estória em quadrinhos, eu não gostava. Eu achava que ela tinha sempre o mesmo final, então, aquele lero-lero ou então lia só gravura. Eu lia aqueles contos. Contos de amor, coisa de adolescente, jovem. E gostava, e depois aprendi redação assim. Isso eu falei com os pais dos meus alunos do 1º. ano e adiantou muito... Eu falei: deixa, deixa esse povo ler isso aí, agora manda eles resumirem o que eles leram. Com fé. Porque eu aprendi a fazer redação assim. Tinha facilidade de fazer redação, que eu fazia três redações com o mesmo título. Mas ele [o pai] não gostava que lesse fotonovela, não deixava mesmo. Então era escondido debaixo do colchão. E eu gostava de ler sempre deitada, como até hoje, gosto de ler deitada com um lápis na mão. Então, fico triste quando eu não posso ler e rabiscar." (Z.)

"Eu pegava livros na biblioteca pública e levava-os para a(s) professora(s) ver se compensava lê-lo naquela fase em que eu estava, ao nível de entendimento. Às vezes ela falava que o livro era complicado demais e eu não deveria lê-lo. E assim era verdade. Eu lia, mas não compreendia o que estava lendo. Principalmente se era assunto àcerca de economia ou política.

Sei que eu não queria ficar lendo por gosto, mas por querer saber coisas novas, que muitas vezes não faziam parte do meu "conhecimento de mundo." (E.L.)

"O curso superior para cá é que eu leio mais com o intuito de ler para aprender. Não como obrigação, nem propriamente por gosto, mas com o pensamento consciente que eu preciso de leitura não apenas para ensinar, discutir e aprender, mas para ir aperfeiçoando e ampliando meus conhecimentos." (E.L.)

Se tudo isso é verdade, quanto maior for a distância entre os conhecimentos e as disposições transmitidos pela escola e aqueles pressupostos por um texto, um impresso ou uma modalidade de leitura, maior será a possibilidade de o professor e professora: desenvolver com dificuldade e hesitação a leitura daquele texto ou impresso; ser visto e representado como um "não-leitor", um leitor "precário" ou "fraco"; ver-se a si mesmo como um não-leitor, capaz de reconhecer o valor dos textos e impressos cujos princípios de apropriação não domina, mas incapaz de, por isso, se apropriar desses textos ou impressos; manter, por fim, com a leitura desses textos e impressos distantes da

cultura escolar, uma relação tensa e, conseqüentemente, marcada pela ausência de autonomia e pela busca de validação de suas leituras em leitores autorizados (veja o quadro).

A leitura docente, caracterizando-se como uma leitura escolar, é sempre uma leitura "incerta" quando se trata de cultura não-escolar ou de pouca tradição escolar.

Em primeiro lugar: a literatura de vanguarda — mesmo aquela citada por Z., presumivelmente mais assimilada, isto é, mais escolarizada. Essa literatura propõe um rompimento com as formas tradicionais de leitura literária e solicita do leitor um universo de expectativas

“Eu leio incerta. Eu leio muito incerta.” Z. e as formas de leitura pouco escolares

“...dava vontade de gostar [de Guimarães Rosa]. Não sei ler Guimarães Rosa. Eu leio incerta. Eu leio muito incerta. Então, é uma coisa, assim, por exemplo, eu posso até ler e entender. Igual ao tal de ‘Macunaíma’, uma das melhores obras, eu estou com ele engasgado aqui. Eu não sei. Eu não tenho segurança de falar de ‘Macunaíma’ na sala. Então eu não sei, eu acho que eu não sei isso, sabe, acho que, quer dizer, até que se eu tivesse tempo ou lesse com alguém que entendesse, tudo muito bem, mas eu não sei, eu não sei. Eu leio e não sei se aquilo que eu sei é o que tinha de saber [...]. Então, eu isolo muito Guimarães Rosa. Então, eu pego um ‘Burrinho Pedrês’ ali do ‘Sagarana’, você entendeu, assim, então eu leio ‘Sagarana’ ali com as me/ nós sorteamos cinco contos, lemos, assim [...] fizemos os pontos em comum entre um e outro, estudamos o problema do neologismo, sabe? Mas é só. Fico nisso. Eu não sei ler Guimarães Rosa, não sei.” (Z.)

diferenciado. Não possuindo o conjunto de conhecimentos e valores que podem por essa literatura “em funcionamento”, mas, ao mesmo tempo, tendo sido sua escolarização suficiente para reconhecer a legitimidade dessa literatura, o professor desenvolve uma relação tensa com as “melhores obras”: deve gostar delas; deve fazer com que seus alunos gostem delas, mas não está certo da legitimidade do modo pelo qual delas se apropria e as explora. Precisa de um leitor familiarizado com esse gênero de literatura para lhe dar “segurança”, isto é, para validar a conformidade de sua leitura às propostas de leitura afastadas da escolar. É essa falta de autonomia, são as hesitações, o esforço e a tensão que a manifestam e é uma ausência de desenvoltura na leitura desses textos de uma cultura ainda não suficientemente escolarizada que terminam por permitir um observador da leitura docente representá-la como uma não-leitura.

Em segundo lugar: a literatura de massa e os gêneros muito comprometidos com o mercado. A natureza escolar da leitura docente permitiu a ele reconhecer um *corpus* de obras legítimas, como indicam os títulos e autores elencados pelos professores (apresentados no quadro da página 96); mas essa mesma formação escolar não parece ter permitido a aquisição do conjunto de traços socioculturais por meio dos quais se percebe e avalia a legitimidade de uma obra.¹³ Assim, é grande a presença, na biblioteca docente, de títulos e autores com baixo grau de legitimidade cultural: se Paulo Coelho e seu “O Alquimista” destacam-se,

as listas de preferências dos professores contam ainda com a presença de Sidney Sheldon, James Cadwell e Adelaide Carraro, de romances espíritas e de livros de auto-ajuda (de Joseph Murphy a Lair Ribeiro). Assim, estão lado a lado nas listagens obras com grande capital de legitimidade e títulos e autores de muito pouco prestígio: “Clara dos Anjos” e “Otimismo em gotas”; “Quincas Borba” e “TNT — nossa força interior”; “Os Lusíadas” e “O outro lado da meia-noite”. É o “sincretismo”, o caráter “disparatado” e essa espécie de desconsideração pelos gêneros e hierarquias culturais o segundo fator que constrói o efeito de não-leitura docente: um observador externo fica se perguntando se uma integração tão lacunar e descontínua à cultura de prestígio significa de fato uma integração e se as preferências docentes não recairiam, na verdade, sobre esses livros não escolares, afastados da cultura de prestígio.

Relação escolar com a leitura e exclusão cultural

Ser um leitor escolar e um leitor “incerto” de impressos não-escolares significaria ser um “não-leitor”? Significaria ser um leitor “menor”, “inadequado” ou “precário”? Revelaria essa tendência um processo de exclusão cultural?

No campo das lutas simbólicas em torno da leitura, há, hoje, ao que parece, quatro posições principais.¹⁴ É possível, no interior de cada uma delas, responder de diferentes maneiras a essas perguntas. Embora me incline por inter-

¹³ Sobre esses traços, cf. Bourdieu (1992).

¹⁴ Baseio-me, aqui, nas três posições propostas por De Singly (1993b) para descrever as lutas simbólicas que se desenvolvem na França, nos anos 90, a respeito da leitura, do livro, da cultura literária e do ensino de Francês.

pretar as leituras docentes com base na quarta posição, apresento as demais para dimensionar a complexidade dos problemas e dificuldades envolvidos nessa interpretação.

A primeira posição é aquela que identifica a leitura à leitura de livros, e estes à literatura de prestígio, vista como um "patrimônio" literário, a "verdadeira" cultura. Para *Veja* (23 de novembro de 1994, p. 108-112), referindo-se ao "cânone brasileiro" apresentado no quadro na página x, esse "patrimônio" seria o "supra-sumo literário", "obras cujo valor é [considerado] eterno", aqueles textos que, citando Harold Bloom, devem ser lidos "atentamente, com amor, com a emoção de ver como o texto se desdobra" e que desafiam "a coleção de adjetivos do idioma". De acordo com essa posição, esse patrimônio estaria em perigo, sofrendo ameaças de diferentes lados, particularmente da cultura de massa e, no campo intelectual, de todas as tendências de "secularização" e democratização da cultura, que se "recusam a hierarquizar as práticas de lazer e a considerar que a leitura de livros é um valor supremo" (De Singly, 1993b: 10).

A segunda posição é aquela que se organiza em torno do discurso do prazer da leitura e de seu valor intrínseco. Ler para o prazer, sem as amarras da obrigação, do interesse e do esforço, da disciplina e da rotina escolares, é um bem em si mesmo: é por meio dele — e do direito de parar de ler, de saltar partes, de "levantar os olhos" e mesmo de negar uma leitura que é controlada e controladora — que o sujeito afirmaria o desejo e a fruição e criaria o espaço da liberdade, uma "atopia" (cf., por exemplo, Barthes, 1977 e Pennac, 1993). As principais ameaças à leitura, para essa posição, viriam de todas as tentativas de "disciplina" em matéria de leitura, seja daqueles que querem impor a leitura clássica dos clássicos, seja daqueles, como a escola, que querem "domesticar" a liberdade dos leitores, seja daqueles que vêem no valor em si mesmo atribuído por essa posição à leitura uma tentativa de universalização e de impo-

sição de uma experiência particular de um grupo social.

Por diferentes razões, para essas duas primeiras posições, o professor seria sempre um *excluído* e um leitor "menor" ou "precário". Para ambas, os docentes que se caracterizam por uma relação escolar e tensa com a cultura não-escolar seriam leitores que não puderam desenvolver as competências e as disposições necessárias para se tornar verdadeiros leitores e para formar leitores adequadamente. Para a primeira posição, porque, recém-convertidos ao universo da cultura legítima, os professores seriam "novos-cultos", compartilhando com os "novos-ricos" todos os problemas que decorrem do caráter recente de sua admissão ao "templo do saber": as escolhas disparatadas, o aspecto lacunar e descontínuo de seu conhecimento das práticas legítimas, seu interesse por práticas ou obras que invertem as hierarquias culturais. Para a segunda, porque esses leitores não praticam outra leitura que a escolar, e, em oposição à busca de prazer e à afirmação da gratuidade e do desinteresse, buscam nos textos e impressos — e procuram a todo custo impor essa busca a seus alunos — a realização de finalidades muito pragmáticas que "matariam" o prazer da leitura e o desejo por ela.

A terceira posição por meio da qual se pode tomar uma posição a respeito da leitura docente é aquela que se constrói em torno de valores ou pressupostos como a democratização da cultura, a diversidade das culturas e a relatividade dos valores sociais. Para esse discurso, é preciso possibilitar o acesso à leitura e às formas legítimas de praticá-la aos grupos sociais que estão excluídos da cultura socialmente prestigiada, não para substituir as formas ditas "populares" de leitura, mas para possibilitar o domínio de um "arbitrário" cultural (para uns) ou de um conjunto de instrumentos (para outros) que tem um valor distintivo e que pode dar acesso a universos culturais, sociais e econômicos diferenciados. Esse processo de tomada de posse da cultura legítima ou de um

“território alheio” envolveria transformações, “apropriações” (De Certeau, 1990) e modificações. A leitura docente seria, assim, parte desse processo de democratização da cultura: os professores, primeira geração de seu grupo familiar a realizar uma escolarização do tipo longo, estariam vencendo as desigualdades sociais e culturais e seriam um bom exemplo dos primeiros resultados positivos da democratização do sistema escolar brasileiro. Suas relações tensas com a cultura não-escolar em vez de serem “interpretadas por meio da lógica do nivelamento por baixo (expressão própria: a primeira posição)” (De Singly, 1993b: 11), seriam manifestações inerentes à própria lógica do processo de democratização, que envolve a criação de uma nova legitimidade em matéria de leitura. Assim, os professores não seriam excluídos, mas *incluídos*: novas gerações que construíram sua inclusão no mundo da cultura, apropriando-se de objetos e de práticas culturais legítimas, transformando-os e modificando-os e contribuindo, ao transmitir seus modos de apropriação aos novos leitores que forma, para a criação de novas formas de relação com a cultura do impresso.

Para a quarta e última posição, por fim, as relações e as disposições dos professores a respeito da leitura seriam antes parte de um processo de *exclusão tardia* ou de *inclusão relativa*. Essa tomada de posição baseia-se na observação de que, apesar dos movimentos de mobilidade cultural e social, “as distâncias relativas entre os grupos sociais parecem se manter” e de que, como vem mostrando a sociologia das práticas culturais,¹⁵ do mesmo modo que no mito de Sísifo, “os esforços para empurrar a pedra das desigualdades diante da escola e da cultura são freqüentemente vãos, os jogos de distinção permitindo recriar sem fim as desigualdades sociais” (De Singly, 1993b: 11).

Dessa tendência, o caso dos professores aqui analisado parece exemplar e me inclino por interpretá-lo predominantemente à sua luz. Como mostram os dados sobre a escolaridade de diferen-

tes gerações do grupo familiar a que pertencem, os docentes são, em sua maior parte, a primeira geração que realiza uma escolarização de longa duração. Mais: que realiza um salto, no grupo familiar, de uma escolarização restrita às séries iniciais (que estudos sobre indicadores de alfabetização — Soares, 1992 — mostram permitir um tipo muito restrito de letramento) para uma escolarização de nível superior (e para desempenhar uma ocupação responsável pelo letramento de novas gerações). Essa acentuada mobilidade escolar poderia ser compreendida como resultado da chamada “democratização” do ensino brasileiro que, nas últimas décadas, permitiu a presença na escola de categorias sociais até então excluídas.

Mesmo, porém, com todas as mudanças ocorridas, com o “salto” empreendido pelos professores e suas famílias, “a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares, e dos benefícios sociais correlativos, manteve-se sem grande esforço. Mas com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo e isso faz que a instituição [a escola] seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais” (Bourdieu, 1997: 482).

Em razão de sua diversificação “oficiosa” em estabelecimentos de ensino hierarquizados (escolas públicas e privadas, públicas situadas em zonas centrais e situadas em zonas da periferia, organizadas em turmas distintas social e culturalmente), o sistema de ensino “instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, imperceptíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas” (Bourdieu, 1997: 483). A mobilidade escolar e cultural dos professores pôde, assim, dar-se ao custo de se realizar naqueles estabelecimentos que menos poderiam promovê-la: nas escolas públicas voltadas para essa nova clientela, mal-equipadas e com currículos e práticas benevolentes para com as distâncias que separam seus alunos do capital cultural escolarmente

¹⁵ Ver, por exemplo, Bourdieu (1979b).

rentável. É essa mesma diversificação “oficiosa” que se manifesta na “escolha” do diploma superior e no modo de sua aquisição: após a intensa mobilização pessoal e familiar para realizar uma escolarização de tipo longo, os professores tiveram acesso a um diploma e a uma ocupação muito desvalorizados simbólica (sem prestígio) e economicamente (o diploma tem uma baixa taxa de conversão em capital econômico). O modo pelo qual conseguiram adquirir esse diploma tem, por sua vez, todas as marcas de diferenciação e desvalorização: a maior parte dos professores realizou sua formação em cursos de Letras oferecidos por faculdades isoladas noturnas, de natureza privada. Essa formação, como mostram os dados sobre as leituras dos professores aqui analisados, não foi suficiente para criar uma relação não-escolar com a leitura; não foi suficiente para promover o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima. Mas — e isso me parece ser seu aspecto mais cruel — foi capaz de permitir ao professor o reconhecimento das práticas e dos objetos culturais legítimos; foi capaz de permitir ao professor constatar

que não possui os instrumentos adequados para praticá-las e desses objetos apropriar-se e, assim, que não possui os fundamentos que podem permitir sua transmissão; foi, por fim, capaz de criar a aparência de que os professores tiveram todas as suas “chances” de adquiri-los.

Assim, no final das contas, a experiência de mobilidade cultural e escolar deve ter, para os professores, um caráter de “fracasso relativo”: sua auto-imagem como leitores é, a todo momento, arranhada pela imprensa, pela pesquisa, pelos formadores de professores; mas os docentes devem, ao mesmo tempo, criar para si mesmos e para os outros a crença em suas competências em matéria de cultura legítima, evitando denunciar a si mesmos e ao “blefe” cultural que, na verdade, mantêm.

A escola e a cultura de prestígio devem, por tudo isso, ser vistas, pelos professores e suas famílias, como “um engodo e fonte de uma intensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (Bourdieu, 1997: 483).

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Isabel. *Perfil dos professores da escola pública paulista*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Professores de Português: perfil descritivo de uma amostra casual. In: _____. *O ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, 1996a. p.183-262.
- _____. Sobre a construção de um texto escolar: o estudo de um caso. In: _____. *O ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, 1996a. p.277-389.
- BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.481-504.
- BOURDIEU, Pierre. *Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Éditions du Seuil, 1992.
- _____. O que falar quer dizer. In: _____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p.75-88.
- _____. Gostos e estilos de vida. In: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983b.

- _____. Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.30, p.3-6, 1979a.
- _____. *La distinction*. Paris: Minuit, 1979b.
- CHARTIER, Roger. As práticas de escrita. In: _____ (org.) *História da vida privada*, 3: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 113-161.
- _____. *The Culture of Print*. Princeton: Princeton University Press, 1989.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n.2, p.117-229, 1990.
- DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien; 1. Art de faire*. Nouvelle édition, établie et présentée par Luce Giard. Paris: Gallimard, 1990.
- DE SINGLY, François. L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien Social et Politiques*, n.35, p.153-165, printemps 1996.
- _____. Savoir hériter: la transmission du goût de la lecture chez les étudiants. In: FRAISSE, Emmanuel (org.). *Les étudiants et la lecture*. Paris: PUF, 1993a. p.49-71.
- _____. *Les jeunes et la lecture*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture; Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), 1993b. (Les dossiers - éducation & formations).
- GATTI, Bernadete *et al.* Características de professores(as) de 1º. grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação e realidade*, n.48, p.248-60, agosto 1994.
- LAHIRE, Bernard. *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard/Le Seuil, 1995.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos - um exame da relação das classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.7, p.109-129, 1997.
- OLIVEIRA *et al.* *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- SETTON, Maria da Graça. Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação & Sociedade*, n.47, p.73-96, abr. 1994.
- SOARES, Magda. *Literacy Assessment and its Implications for Statistical Measurement*. Paris: Unesco, 1992.
- VEJA, *Biblioteca Nacional* (23 de novembro de 1994: 112)
- VEJA, *Cartas*, 19 de julho de 1989.

