

Rosangela Assis Feliciano de Melo

**JOVENS LEITORES
DE MEIOS POPULARES:
HISTÓRIAS E TRAJETÓRIAS
DE LEITURA**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação – UFMG

2007

Rosangela Assis Feliciano de Melo

JOVENS LEITORES DE MEIOS POPULARES: HISTÓRIAS E
TRAJETÓRIAS DE LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Marildes Marinho

Linha de Pesquisa:

Espaços Educativos: produção e apropriação do conhecimento

Belo Horizonte

Faculdade de Educação – UFMG

2007

Dissertação intitulada “Jovens Leitores de meios populares: histórias e trajetórias de leitura”, de autoria da mestrande Rosângela Assis Feliciano de Melo, apresentada em 29 de novembro de 2007, na Faculdade de Educação da UFMG, à Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Marildes Marinho – FAE / UFMG – Orientadora

Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal – UNINCOR

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão – FAE / UFMG

Suplentes:

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa – Centro Universitário de Belo Horizonte

Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado – FAE / UFMG

Belo Horizonte, / / .

Aos meus pais que me cercaram de impressos desde sempre.

Aos meus irmãos que sempre compreenderam o valor da escola.

Ao Bernardo por trilhar dois caminhos altamente seletivos e competitivos, o da escola e o do esporte. Meu profundo amor e admiração.

Ao Paulo por compartilhar os momentos mais difíceis dessa trajetória. Sua compreensão, amor e carinho me fortaleceram todos os instantes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos momentos de oração e conforto. Sem fé dificilmente chegaria ao final deste trabalho.

À minha família que soube compreender todas as ausências.

A Rita, Ágda e Fátima que muito cuidaram do Bernardo nesse período.

À professora Marildes Marinho – uma pessoa iluminada – pela escuta atenta, pelas orientações consistentes e precisas; pelo apoio e energia positiva nas horas certas. Minha profunda admiração e respeito.

À professora Ana Galvão pelas valiosas contribuições ao discutir e pontuar calmamente as entrevistas realizadas.

À professora Leiva pela atenção e carinho com todos os alunos e alunas com quem trabalha. Sua análise deste trabalho certamente me tornará uma professora melhor.

À professora Zélia pela disponibilidade em aceitar ler este trabalho, contribuindo com meu crescimento profissional e como pesquisadora.

Ao professor Hércules pela leitura atenta desta pesquisa.

À professora Aracy pelas palavras carinhosas ao longo de meu percurso acadêmico.

Às professoras Maria José e Maria Alice pelas brilhantes aulas na disciplina Sociologia da Educação.

À amiga Madelaine que me levou para a escola pública.

À amiga Adriana, com quem dividi angústias e alegrias, pelas intensas e confortáveis conversas nessa caminhada acadêmica.

À Gláucia, sempre disponível para ouvir e falar do seu trabalho.

Às colegas Kelly, Marília, Giane e Vânia por compartilharem suas pesquisas, enriquecendo o grupo de orientação.

Às colegas que me acolheram no grupo de estudo Cultura Escrita, Maria José, Daniela, Juliana, Patrícia, Natália e Poliana.

Às famílias pesquisadas por terem aberto as portas de suas casas, permitindo que suas histórias fossem reveladas, mostrando que “perseverar” é mais que preciso, é condição para “sair do lugar”. Em especial ao Diego, Bárbara e Sandra.

Às bibliotecárias Vivian, Jenessi, Vânia, Marília, Lília e Isabel. Meu apreço ao Heleno.

Às professoras Regina, Juliana, Marilac, Zenaide, Helena e Andréa.

À Irisrael pela ajuda e colaboração, demonstrando amizade e carinho na reta final desta pesquisa.

Aos amigos e companheiros da Escola Municipal Maria da Penha dos Santos Almeida onde comecei a aprender a ser professora. Minha grande escola.

Às colegas da Escola Municipal Professor Edson Pisani, pelo apoio e confiança.

Aos colegas da Escola Alternativa, pela oportunidade de continuar aprendendo. Em especial, Alessandra, Monik, Deuza, Cida, Stela e Marcos.

À minha querida afilhada Laís.

A Bárbara, Matheus, Pepê, Rodrigo, Rafa, Lucas, Gabriela, Letícia, Júlio, Mathias, Thomás e João Paulo. Eternas crianças da minha família.

Para todo o sempre: Paulo e Bernardo.

RESUMO

Este estudo trata das disposições leitoras de jovens de meios populares considerados bem-sucedidos. Busca-se, nele, estabelecer um diálogo com uma perspectiva teórica da Sociologia da Educação, especificamente na configuração de perfis, para se compreender as dinâmicas intrafamiliares, as práticas de socialização primária e os investimentos familiares mobilizadores do “sucesso” escolar e da inserção desses jovens em práticas efetivas de leitura. O procedimento principal de investigação foi a entrevista e anotações etnográficas, ancoradas nos contextos de inserção do objeto, na família e na escola. A análise focalizou as ações familiares e escolares que oportunizaram a participação de jovens em práticas de leitura, suas relações com impressos, as escolhas, o acesso e o modo de ler. Constataram-se neste estudo: uma organização nuclear das famílias, com número reduzido de filhos, ao contrário da geração anterior cuja composição era de 6 a 13 filhos; a existência de parentes próximos com graduação; o permanente acompanhamento, sobretudo pelas mães, da vida escolar dos filhos mesmo antes de estes ingressarem no sistema formal de ensino; a presença do livro e a contação de histórias infantis na vida desses jovens desde a tenra idade; a influência das mães, dos pais, de irmã e avó no desenvolvimento do “gosto” pela leitura. Pôde-se verificar nesta pesquisa um significativo universo das práticas de letramento dos jovens estudados e suas singularidades em relação ao que ouvem, vêem e escrevem. Contrariando as teses que apontam a omissão de famílias pobres no acompanhamento da vida escolar de suas crianças, as mobilizações familiares se destacam, neste estudo, como um dos fatores capazes de superar alguns limites e barreiras dos condicionantes sociais, ou empecilhos “naturais” de acesso a bens culturais pelos meios populares, como já apontado pelo sociólogo Bernard Lahire e outros. Observou-se que as famílias buscam, através da escola, a incorporação de um *capital cultural* que lhes parece negado pela condição de pertencimento. Em casa, o trabalho de “inculcação” é realizado principalmente pelas mães ao exigirem dos filhos bom desempenho escolar, comportamento exemplar, cumprimento de tarefas como o “para casa” e permanente estudo para que obtenham “notas altas” e assim possam prosseguir sua trajetória com sucesso. Observou-se também haver nas famílias pesquisadas a circulação de impressos, a leitura partilhada, discussões e debates sobre o que lêem principalmente em jornais “populares”, estratégias estas que colocam o “capital cultural vivo” em condições de ser incorporado pelos sujeitos. A escola para essas famílias é possibilidade de ascensão social pelo diploma, pelo bom emprego, superando o pai e recompensando-o pelo esforço: o êxito do filho é uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais. No entanto, apesar dessas disposições e estratégias familiares e escolares, é necessário ainda investigar as dificuldades de acesso a determinadas práticas letradas ou modos de inserção numa determinada cultura escrita, tanto na escola quanto nas famílias.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Perfil de configuração. Mobilização familiar.

ABSTRACT

This study it deals with the reading disposals of young of well-succeeded considered popular ways. One searches, in it, to establish a dialogue with a theoretical perspective of the Sociology of the Education, specifically in the configuration of profiles, to understand the interfamily dynamic, practical of primary socialization and the familiar investments mobilizations of the "school success" and the insertion of these young in practical effective of reading. The main procedure of inquiry was the interview and ethnographic annotations, anchored us contexts of insertion of the object, in the family and in the school. The analysis focused the school and family actions that opportunity the participation of youths in practices of reading, his relations with printed, the choices, the access and the way of read. They established itself in this I study: a nuclear organization of the families, with I number limited of sons, to the contrary one of the previous generation whose composition was of 6 to 13 sons; the existence of relatives near with graduation; the permanent accompaniment, especially by the mothers, of the school life of the sons even before of these Will enter the formal system of education; the presence of the book and to countains of childlike histories in the life of those youths since to tender age; the influence of the mothers, of the parents, of sister and grandmother in the development of the "taste" by the reading. It was able to be verified in this researches a significant universe of the practices of letrying of the youths studied and its singularities regarding what hear, see and write. Opposing the theories that aim the oversight of poor families in the accompaniment of the school life of his infants, the family mobilizations are detached, in this I study, as one of the capable factors of exceed some limits and barriers of the condicionating social, or impediments "natural" of access to cultural property by the popular means, like already aimed by the sociologist Bernard Lahire and others. It observed itself that the families seek, through the school, the incorporation of a cultural capital that looks him denied by the condition of pertenciment. At home, the work of "inculcation" is carried out mainly by the mothers upon will require of the good sons school performance, exemplary behavior, fulfillment of task as the "home" and permanent successfully. It observed itself have in the families researched the circulation of printed, the reading shared, arguments and debates about what read mainly in newspapers "popular", strategies these that put the "alive cultural capital" in conditions of to be incorporated by the subjects. The school for those families and effort ascent possibility: the success of the son is a sort of symbol of the personal success of the parents. However, despite of those arrangements and school and family strategies, is necessary still investigate the difficulties of access to determined learned practices or ways of insertion in a determined so much, written culture in the school how much in the families.

Keywords: Practices of reading. Profile of configuration. Family mobilization.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAIS TEÓRICOS	16
CAPÍTULO 2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS	29
2.1 – Definição dos sujeitos	30
2.2 – Instrumento de pesquisa: entrevista	32
2.3 – Os sujeitos: escolhas, exclusões, uma tensão metodológica	35
2.4 – Segunda fase da seleção dos sujeitos	40
2.5 – Perfis de configuração leitora: Diego, Bárbara e Sandra	44
CAPÍTULO 3 – AS ESTRATÉGIAS FAMILIARES PARA MOBILIZAÇÃO ESCOLAR	46
3.1 – Caracterização de meios populares	46
3.2 – Estratégias de investimento na escolarização dos filhos	48
CAPÍTULO 4 – Diego: “Nascer pobre não é desculpa”	60
4.1 – Um olhar sobre a família de Diego	61
4.2 – Moral doméstica	68
4.2.1 – As regras para construção da autonomia e da responsabilidade	70
4.3 – As estratégias familiares de investimento escolar	71
4.4 – As disposições leitoras de Diego	75
4.4.1 – Informática: “sou fascinado, sou vidrado”	75
4.4.2 – O ler na biblioteca escolar	78
4.4.3 – Um leitor atento de jornais	78
4.4.4 – O bem e o mal: Papa-léguas e Coiote	80
4.4.5 – Super-Homem: “Ô, filme desgramado”!	82
4.4.6 – Fábula: o lobo e o carneiro	83
4.4.7 – “O corpo fala” – A psicologia da auto-ajuda	85

CAPÍTULO 5 – Bárbara: uma leitora aprendiz de escritora	89
5.1 – Entrada de Bárbara no mundo da escrita: uma estratégia familiar	91
5.2 – Dona Maria, avó de Bárbara: “ela é uma enciclopédia”	93
5.3 – Dona Isa: pai admirável e uma fada-madrinha em sua história	98
5.4 – Estratégias familiares de investimento escolar	99
5.5 – Os percursos de leitura de Bárbara	104
5.5.1 – Memórias de leituras	105
5.5.2 – Diários de adolescentes: relatos do presente	105
5.6 – A escritora premiada: poema e conto	109
CAPÍTULO 6 – SANDRA: “FECHA O OLHO QUE AQUI É SÓ PAPEL VELHO”	112
6.1 – Um “fraco” capital escolar dos pais e avós	113
6.2 – As aprendizagens iniciais de Sandra no “galinheiro”	116
6.3 – Os conflitos de uma profissionalização precoce: desejos de mãe e filha	118
6.4 – Experiência no Ceará: uma professora mirim?	119
6.5 – Princípios morais: “o que é dos outros é dos outros”	120
6.6 – Os percursos de leitura de Sandra	122
6.7 – Duas perspectivas de ensino da leitura na escola: “leitura pelo prazer” e “teoria literária”...123	
CAPÍTULO 7 – Perfis de configuração: diálogos possíveis sobre as práticas de leitura de Diego, Bárbara e Sandra	127
7.1 – Mães leitoras: Dona Carmem, Dona Isa e Dona Rosa	127
7.2 – Focalizando as disposições leitoras de Diego, Bárbara e Sandra	134
7.3 – As formas de acesso e as leituras insubordinadas – revistas e jornais	140
7.4 – Os interesses determinam modos de ler	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166

APRESENTAÇÃO

Este trabalho situa-se no campo da sociologia da educação com incursões nos estudos sobre a leitura. Trata-se de uma pesquisa que buscou compreender os modos e os meios pelos quais jovens supostamente pouco familiarizados com a cultura escrita, por suas origens sociais, tornaram-se leitores. Analisaram-se três *perfis* de jovens de meios populares considerados bem-sucedidos por seus professores.

Entendendo que vários fatores participam da formação de leitores e das práticas de leitura, foi na configuração desses fatores, nas suas relações de interdependência, que os *perfis de configuração* foram estudados, tomando como esfera socializadora a família, nas suas estratégias de mobilização, no grau e na natureza de seus investimentos. Embora este estudo possa também conduzir a uma análise de práticas escolares de leitura, optou-se por tomar secundariamente a biblioteca escolar, entendendo-a como uma das fontes alimentadoras das práticas de leitura dos sujeitos estudados, dentre outros fatores, por possuir um acervo considerável para o desenvolvimento dessa prática.

A realização desta pesquisa para compreender os fatores que levaram sujeitos de meios populares a se tornarem leitores é consequência de um incômodo que me tomou desde que iniciei a carreira como professora na rede pública em 1996. Naquela época passei a observar algumas práticas institucionalizadas na escola para entender o discurso de colegas veteranas sobre a leitura de seus alunos. Era recorrente ouvir, na sala dos professores, comentários do tipo “essa turma não lê nada, não sei mais o que fazer, já tentei de tudo”. Minha suposição era de que haveria um descompasso entre as propostas das professoras e a realidade dos alunos. Trabalhávamos em uma escola de periferia, localizada num bairro que estava começando a ser habitado e seus moradores eram provenientes, em sua maioria, de outros bairros também periféricos. A migração das famílias para esse bairro teve como objetivo obter um lote próprio através da doação da prefeitura para a construção de suas casas. Mesmo antes de a doação se concretizar, muitas famílias já se encontravam morando em “lonas”¹ e seus filhos freqüentando a escola. Tínhamos uma realidade peculiar, singularidades presentes na socialização primária desses indivíduos e que parecia não serem consideradas pela escola. O que os alunos não liam e o que eles liam passou a ser de meu interesse.

¹ Os alunos descreviam a moradia como alguns pedaços de pau fincados no chão e cobertos por um plástico preto.

As atividades que circulavam entre as professoras eram muito semelhantes às que constam de teses e de dissertações² que tiveram como objeto de estudo a leitura na sala de aula. De uma certa forma, os trabalhos³ demonstram uma tendência recorrente quanto ao modo de ler: leitura silenciosa, leitura em voz alta pelos alunos, leitura coletiva (professora e alunos), dentre outras. Esses modos de ler institucionalizados também foram descritos por Rockwell (1987, p. 233), que os definiu como “ler para aprender” no sentido de decifrar, e analisados por Kleimam e Moraes (1999, p. 56) como práticas que configuram a “alienação” do aluno e “atividades circulares” dos professores.

Esses modos de ler, ao se tornarem rotina na sala de aula, como afirmado pelas pesquisadoras (Op. cit., 1987, 1999), podem ser restritivos ao se pretender estimular o *gosto* pela leitura entre os alunos. Por outro lado, a leitura oralizada pode se apresentar com outras finalidades, como, por exemplo, no momento em que a professora promove uma discussão com os alunos, contextualizando uma obra, um texto literário ou outro gênero textual em estudo pode ser útil para compartilhar modos de ler (não lemos todos os textos da mesma maneira) e inserir os alunos numa comunidade de leitores.

Ler na sala de aula apresenta funções específicas quase todas pautadas nos modelos do livro didático (LD): ler para fazer cópia do texto; formar frases; separar palavras em sílabas; numerar frases e parágrafos; ler para fazer algum tipo de lista; para ilustrar, por fim, ler para fazer atividades gramaticais e/ou ortográficas. O texto, assim, passa a pretexto para transmitir normas da língua ou estabelecer relação com o já ensinado, o que não quer dizer que essas atividades não devam ou não possam ocorrer e que também não sejam importantes. Não se trata, porém, como afirmou Rockwell (Op. cit.), de dissociar o “aprender a ler”, no sentido de “decifrar”, do “ler para aprender”, no sentido de ler para compreender o significado de um texto.

Esse rastreamento, ainda que pouco significativo, de pesquisas sobre a leitura na sala de aula me fez compreender o discurso das colegas e também a minha intuição em negar esse jogo. Durante os cinco anos de minha permanência nessa rede pude, então, construir junto com os alunos uma história de prática de leitura que me possibilitava transitar entre o saber escolarizado (conteúdo escolar) e as experiências dos alunos e seus familiares com relação ao ler.

² Só tive acesso às dissertações e teses no mestrado.

³ Por exemplo, Silva (1997); Araújo (1999); Costa (2005); Macedo (2004); Murta (2004); Silva (1998); Rockwell (1987); Kleiman e Morais (1999).

Uma das estratégias utilizadas para compreender esse universo foi o uso de enquetes.⁴ As perguntas curtas e objetivas possibilitavam saber os gostos, os interesses, a organização familiar, o grau de instrução das pessoas com quem os alunos conviviam em suas casas, as diversas modalidades de trabalho na família, enfim, gradativamente um perfil de turma foi se configurando, o que viabilizou uma proposta de trabalho com a leitura que não me deixava nem entrar nas lamentações e nem compartilhá-las com as colegas.

Essas descobertas foram muito semelhantes às descritas por Miranda (1991). Descobri, por exemplo, que os alunos liam o “jornal” que traziam da igreja ou que ganhavam de alguém que freqüentava essa instituição; tinham em casa pedaços de jornal usados pela venda⁵ para embrulhar ovos – a compra se dava por unidades de acordo com a necessidade e o dinheiro disponível; em muitas casas havia cadernos de receita, cadernos de “pensamentos” e partes de jornais distribuídos gratuitamente no centro da cidade. Descobri também que os pais procuravam emprego de porta em porta, uma vez que desconheciam os classificados nos jornais.

O projeto de leitura para a turma privilegiou a relação que os alunos e suas famílias estabeleciam com o texto escrito e com o ato de ler fora da escola. Isso pôde ser percebido pelas pesquisas que os alunos realizavam no seu círculo de convivência sobre temas polêmicos da época. O objetivo desse trabalho, construído cotidianamente e coletivamente com os alunos, foi de tentar desenvolver com eles várias habilidades e competências leitoras e, ao mesmo tempo, compreender algumas idéias que relacionam o aluno da escola pública e de meios populares como não leitores e suas famílias como não mobilizadoras devido às suas condições sociais e culturais.

Essa inquietação é que possibilitou a realização desta pesquisa, ao se trazer da sociologia os estudos sobre a família, as relações que esta estabelece com o percurso escolar de seus filhos, tomando Bernard Lahire (2004) como referência e os estudos sobre práticas de leitura, sobretudo, pesquisas que privilegiaram a leitura no cotidiano, como, por exemplo, a de Miranda (1991).

Quanto à biblioteca, embora tenha um vasto material coletado, dentre eles entrevistas com bibliotecários e auxiliares de biblioteca das escolas onde os sujeitos estudam, não foi possível destacá-la nesta pesquisa. Precisaria de mais um capítulo para a análise do material, o

⁴ As enquetes eram, por exemplo, sobre preferência por programas de televisão; o que liam em casa; se recebiam e escreviam cartas; se faziam listas para compras; se escreviam alguma coisa; o que tinham em casa para ler, se tinham jornais, revistas e livros.

⁵ Venda: estabelecimento comercial onde se encontra um pouco de tudo e funciona também como bar, boteco, padaria, etc.

que poderá ser feito posteriormente em forma de artigo. Contudo, o acervo da biblioteca constitui para os leitores pesquisados e suas famílias um espaço relevante e essa relevância está devidamente marcada ao longo deste trabalho.

Sabe-se atualmente que junto ao trabalho do professor em sala de aula a biblioteca torna-se um espaço importante de leitura e de aprendizagem, não mais um lugar passivo, de apoio ao professor e à espera de que alguém dela precise. Ela é parte integrante do sistema educativo como consta do documento denominado de Modelo Flexível⁶ para o sistema de bibliotecas escolares⁷.

A biblioteca escolar é uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Constitui parte integrante do sistema educacional e participa de seus objetivos, metas e fins. A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atitude científica, constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente, estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação; apóia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões na aula; interage também com os pais de famílias e com outros agentes da comunidade.

O depoimento de Diego, um dos perfis analisados neste trabalho, revela suas ações na promoção da leitura entre os colegas de sala, divulgando a importância de se freqüentar a biblioteca independentemente de ser uma ação solicitada por algum professor.

Eu incentivo o pessoal também a ler, da minha sala. Tinha uma menina que não conhecia nem a biblioteca. Eu falei assim: não, você vai pegar um livro, tem que fazer a fichinha, né? Falei: vem cá, você vai fazer a fichinha. Não vou, não. Vai fazer a fichinha sim, você vai ver como os livros aqui são bons. Ela brigou comigo. Então, tá bom, vou pegar. Aí eu falei assim: eu tô aqui para devolver um livro e ela quer fazer a fichinha. E ela: Não, não... e eu: quer, sim. Aí a moça [bibliotecária] falou assim: vai fazer, também. Aí ela acabou ficando e foi escolher um livro. Ela gosta muito de poesia. Ela pegou o livro, levou para casa, leu, no outro dia ela chegou para mim: Diego, deixa eu te falar um negócio, o livro é muito bom. Adorou a biblioteca, todo dia agora ela vai lá. Eu convenci uma já! [fala com entusiasmo.] Agora chego lá [sala de aula], dou uma dica. Chego na minha sala, ponho o livro lá. Que isso? Que isso? Isso é da biblioteca, mas vocês não gostam de ir lá. Ah, não gosto de ler, não [os colegas de sala falam]. Infelizmente tem gente que não gosta, né? Não gostam de ler, têm preguiça. (Grifos meus).

⁶ Ver análise em SILVA, 1997, p. 147. Sobre o Modelo Flexível, ver também pesquisa de Silva. Nota, idem.

⁷ Nas escolas dos alunos pesquisados, a biblioteca é aberta à comunidade de pais e à comunidade do entorno da escola. Pode-se falar da biblioteca como centro de documentação ou espaço de multimídia. Nas bibliotecas pesquisadas há computadores disponíveis com internet para pesquisa, televisão e DVD. Ainda em algumas escolas da rede municipal de Belo Horizonte a biblioteca conta com um espaço reservado com TV e DVD para os usuários.

Depreende-se desse discurso que Diego internalizou uma prática de leitura, estabelecendo inclusive estratégias incentivadoras para seus colegas de sala de aula: conduzindo uma colega à biblioteca e também na ação de expor sobre sua carteira os livros tomados por empréstimo na biblioteca para aguçar a curiosidade de outros colegas de sala. Essa relação de Diego com o impresso pode ser adquirida na escola e/ou em seu universo de interações sociais. Nessa perspectiva, Evangelista (1998, p. 81) afirma:

Não é possível deixar de considerar a influência de sujeitos diversos na formação de leitores: pai, mãe, familiares, conhecidos do mesmo grupo ou de outros grupos sociais – adultos e crianças – compartilham práticas de leitura que contribuem na construção de leitores, através de usos de literatura oral, gestos e atos de leitura, sem, contudo, com objetivos explícitos para que se dê tal construção. Dessa forma acontece a mediação do *outro* no processo de internalização de formas de *ação*, na interação entre os sujeitos.

Apresentaram-se, neste estudo, sucintamente, algumas observações a respeito dos modos de ler na sala de aula, reconhecendo algumas práticas como favoráveis à construção do leitor e outras que se limitam a usar o texto com funções gramaticais. As pesquisas citadas identificaram práticas de leitura sistematizadas, planejadas e organizadas de modo pouco significativo quando se trata, por exemplo, dos diferentes aspectos do ato de ler, das funções atribuídas à leitura, das significações produzidas e das interações que podem ser criadas em torno do texto e das leituras efetivadas pelos alunos.

Nesta pesquisa a escola foi compreendida como um espaço importante de acesso à leitura de livros, jornais e revistas, principalmente pelo acervo da biblioteca. Este espaço se destacou no contexto escolar pelas interferências mais significativas sobre as atualizações das disposições leitoras dos pesquisados.

Por entender que o universo de aprendizagem dos sujeitos é diversificado, não sendo a escola a única fomentadora de práticas de leitura, concordando com Evangelista (Op. cit.) quando afirma que várias pessoas contribuem na formação do leitor e, ainda, questionando discursos escolares recorrentes sobre não haver leitores em meios populares pela desorganização familiar e o pouco ou nenhum letramento de seus pais, é que se propôs este estudo para compreender questões do tipo: *de que modo e por meio de quais práticas jovens, supostamente condicionados a terem pouca familiaridade com a cultura escrita, por suas origens sociais, tornaram-se leitores? Quais são os fatores mobilizadores e qual é a força desses fatores que impulsionaram e impulsionam esses jovens não “herdeiros” a se envolverem com o mundo da escrita? Quais são os espaços de sociabilidade desses jovens e*

como esses espaços fomentam suas práticas de leitura? O que lêem? Como lêem? Por que lêem? E para que lêem?

Analisaram-se as influências do grupo familiar na mobilização de estratégias e disposições desses sujeitos para a leitura, considerando o universo sociocultural, as dinâmicas internas do grupo familiar e as interações da família com a cultura escolar; analisaram-se, também, as influências de professores e de familiares próximos que contribuíram e contribuem para a condição leitora dos três sujeitos investigados e suas práticas efetivas de leitura.

Esta dissertação está estruturada em duas partes. Na primeira, apresentam-se os referenciais teórico-metodológicos e a segunda aborda as estratégias familiares e as práticas de leitura.

No primeiro capítulo, referenciais teóricos, destaca-se a leitura como prática social e o lugar da família nos estudos sociológicos. O segundo capítulo, aspectos metodológicos, enfatiza a entrevista como principal instrumento de pesquisa. O terceiro capítulo analisa as estratégias de investimento familiar na escolarização dos três jovens.

Os três perfis de configuração leitora são apresentados cada um em um capítulo. Neles, destaca-se a organização do grupo parental, o aprendizado inicial da leitura e escrita, as estratégias particulares de investimento escolar e as disposições leitoras. O quarto capítulo dedica-se a Diego, o quinto a Bárbara e o sexto a Sandra. O sétimo capítulo estabelece um diálogo entre os perfis, analisando as práticas leitoras, sobretudo, das mães e dos três sujeitos investigados.

Para concluir o trabalho, retomam-se os elementos que mais se destacaram nos condicionantes sociais e familiares para a configuração das práticas de leitura de Diego, Bárbara e Sandra e discorre-se sobre questões que se impõem para outras pesquisas.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAIS TEÓRICOS

Nos estudos sobre a leitura tem-se privilegiado a compreensão do que se passa na escola, de um modo geral, e, em particular, nas salas de aula e nas bibliotecas escolares. Inúmeras pesquisas⁸ tomaram como objeto de estudo as práticas leitoras nesses espaços voltando-se ora para a figura do professor, ora para os alunos. Ainda são recentes as iniciativas que visam descortinar a leitura fora dos muros da escola e mais recentes ainda as pesquisas que buscam compreender o universo do leitor tomando como referência o grupo familiar onde parece iniciar-se o contato com objetos escritos.

Neste capítulo serão apontados alguns pressupostos teóricos que orientaram esta pesquisa, dialogando com estudos que privilegiaram as práticas de leitura fora do ambiente escolar, dentre elas a pesquisa realizada por Miranda (1991), e também com os pressupostos da *nova sociologia da educação* e dos estudos sobre trajetórias na perspectiva microssociológica, em que se coloca o foco na família para compreender os percursos educativos dos indivíduos. Para compreender como jovens de meios populares se constituíram leitores rompendo a barreira do social tomaram-se, neste trabalho, sobretudo, como referência sociológica os estudos de Bernard Lahire (2004).

Partiu-se na realização desta pesquisa do pressuposto muito recorrente no discurso escolar de que não há leitores em meios populares devido às condições sociais e culturais que impediriam a posse de objetos de leitura em casa e também às condições precárias de escolarização dos pais, que, por isso, não estimulariam nos filhos o interesse por ler e se envolver com essa prática. Esse pressuposto também encontra reforço no discurso da “omissão parental” ao tratar as famílias de meios populares como desestruturadas e desorganizadas e, conseqüentemente, incapacitadas de desenvolver o “gosto” pela leitura em seu seio, além de serem consideradas as responsáveis pelo baixo rendimento escolar ou pelo fracasso dos filhos na escola.

Esse contexto do discurso escolar parece se revelar como inadequado ao se trazer para este estudo os dados estatísticos do INAF 2001 (Indicador Nacional de Alfabetismo). A pesquisa foi realizada em 2001 com dois mil entrevistados de diversas regiões do país, com idade entre 15 e 64 anos, e teve como objetivo traçar um grande quadro panorâmico de

⁸ Ver Rockwell (1987); Silva (1997); Silva (1998); Kleiman e Morais (1999); Araújo (1999); Macedo (2004); Murta (2004); Costa (2005); Silva (2006); Furtado (2007), dentre outras.

práticas leitoras, utilizando-se testes contendo tarefas relacionadas a contextos e objetivos práticos de leitura e escrita e entrevistas abordando as mais diferentes relações com o impresso. Por *práticas de leitura* entende-se “a apreensão dos traços constitutivos das diferentes comunidades de leitores ou de intérpretes” (BATISTA & GALVÃO, 2005, p. 25), ao se apreender a

constituição social e histórica de dois elementos centrais em todo ato de leitura – o texto (e o impresso), de um lado, e os leitores (e as comunidades de intérpretes), de outro, assim como os modos de ler que nas relações entre esses dois elementos emergem (Op. cit., p. 26).

Os dados do INAF 2001, porém, trazem questões interessantes para esta pesquisa no sentido de se colocar em pauta os discursos preconizados pela escola sobre a leitura e os meios populares. Os dados obtidos através da pesquisa (Op. cit.) não dizem respeito apenas a um segmento social, mas a discussão de que dela emana colabora para complexificar o tema leitura não o tratando rasteiramente como parecem fazer, por exemplo, os discursos escolares. Para tanto, tomou-se parte da análise feita por Galvão⁹ (2003) sobre três variáveis: o nível de leitura dos pais, a presença ou não de materiais escritos na casa onde o informante passou a infância e os usos da leitura e da escrita por parte de seus pais ou parentes. Esses aspectos também foram investigados nesta dissertação.

Quanto ao primeiro aspecto, nível de leitura dos pais, os dados mostraram que: grande parte dos entrevistados analfabetos¹⁰ teve pais em igual condição, alguns entrevistados de nível 3¹¹ de alfabetismo tiveram pais analfabetos e 10% de pais com nível 3 de alfabetismo, que liam bem, tiveram filhos analfabetos. A autora conclui que “quanto maior o nível de alfabetismo do entrevistado, mais provavelmente teve pais e mães que sabiam ler – e ler bem.” A hipótese da autora para casos em que filhos de pais analfabetos atingiram nível 2 e nível 3 de alfabetismo, ou seja, superaram seu destino “natural”, é de que houve um intenso trabalho familiar para que o filho pudesse ultrapassar o pai. Nos casos de pais bons leitores (nível 3) e seus filhos analfabetos, Galvão (p.129) explica que “a transmissão da leitura de

⁹ Ver o capítulo “Leitura: algo que se transmite entre as gerações?” IN: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil.

¹⁰ RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. O termo analfabetismo foi utilizado para categorizar “os entrevistados que não responderam corretamente a nenhum ou a muito poucos (até dois) itens do teste – lembrando que alguns itens não exigiam a decodificação das letras – seriam classificados na condição de *analfabetismo*, ou seja, no seu *sentido tradicional*, de pessoas que não sabem ler e escrever” (p. 15-16).

¹¹ Níveis de alfabetismo considerados na pesquisa: nível 1 de alfabetismo, aqueles que conseguem retirar informações não explícitas em textos muito curtos (títulos ou anúncios); nível 2, aqueles que conseguem localizar informação não explícita em textos de maior extensão; nível 3, aqueles que lêem textos mais longos

uma geração para outra não se dá de maneira linear, caminhando em direção a um suposto progresso”. Sem conhecer os universos particulares das famílias não se pode atribuir uma razão ou outra para o “gosto” e para o incentivo à leitura ou para a falta deles como preconizam os discursos freqüentes da escola. Como se verá à frente nesta dissertação, nos três casos estudados, a geração que antecedeu os pais dos entrevistados era analfabeta ou com pouco domínio da leitura e escrita e, no entanto, os filhos se tornaram leitores, sobretudo as mães entrevistadas. Essas mães, em alguns casos, encontraram pessoas externas ao grupo familiar que as conduziram às disposições leitoras. Por sua vez, utilizaram e utilizam estratégias diferenciadas para estimular os próprios filhos a ler e a ter sucesso na escola. Mais uma vez há que se repensar os discursos escolares sobre a leitura e seus leitores, o sucesso e o fracasso escolar dos filhos de meios populares e de seus familiares.

Outra variável analisada por Galvão (Op. cit.) diz respeito à presença ou não de objetos de leitura em casa, tratando nesse tópico da posse desses objetos. Entre os analfabetos, 42% não conviveram com nenhum material de leitura em casa e este número cai para 3% entre aqueles declaradamente possuidores de nível 3 de alfabetismo, o que permitiu à autora em questão concluir que a “intimidade com o mundo da cultura escrita” está relacionada à presença em casa durante a infância de uma grande diversidade de materiais escritos, evidência que ficou mais forte ainda quando se relacionou o grau de escolaridade dos entrevistados. Os dados permitiram ainda afirmar a improbabilidade de alguém com muitos anos de escolarização não ter convivido com nenhum material de leitura na infância, uma vez que mesmo entre aqueles com baixos graus de letramento constatou-se “uma significativa” presença de escritos em casa e 55% dos analfabetos tiveram na infância contato com materiais de leitura. Esses dados novamente vêm questionar os discursos escolares e discursos que circulam em outros espaços sobre a inexistência de objetos de leitura em casa daqueles menos favorecidos economicamente e com baixa ou nenhuma escolarização dos pais.

O terceiro aspecto analisado por Galvão (p. 130) contribui também para desmistificar falácias escolares e refere-se aos usos da leitura e da escrita por pais e/ou parentes dos entrevistados. Parte-se do pressuposto de que a posse de materiais escritos não significa necessariamente sua leitura, uma vez que se pode possuir um livro e nunca tê-lo lido e pode-se não ter livros em casa e os ler por empréstimo. Os dados revelaram que 29% dos entrevistados nunca viram seus pais ou parentes lendo ou escrevendo; entre os analfabetos o índice chega a 63% dos entrevistados. A leitura da Bíblia, livros sagrados ou religiosos foi apontada por 40% dos entrevistados como leitura efetiva e entre os analfabetos o índice de orientando-se por subtítulos, comparam textos, localizam mais de uma informação, estabelecem relações entre

21% foi o mais alto entre todas as práticas de leitura citadas; entre os entrevistados com nível 3 de alfabetismo o índice de leitura do sagrado é de 55%. As práticas de leitura e escrita, a posse e o uso, segundo Galvão (p.132), têm estreita relação com variáveis como o pertencimento social, etário e geográfico dos entrevistados.

Essa breve referência sobre práticas de leitura, tomando-se parte da análise feita por Galvão (Op. cit.) sobre os dados estatísticos do INAF 2001, serviu para mostrar que o tratamento que se pode dar às práticas de leitura de um grupo social e em particular de um indivíduo ultrapassa em complexidade o discurso circulante, por exemplo, na escola, de que não há leitores em meios populares porque de certa forma eles não “herdaram” e ninguém lhes “transmitiu” essa prática. O depoimento de uma professora de literatura entrevistada para esta dissertação deixa claro como os alunos são percebidos por ela e como seu discurso reforça a concepção de que “nada têm e nada lêem” aqueles oriundos dos meios populares: “não têm ajuda”, “não têm jornal”, “não têm noção de política”, “não têm hábito de comprar um jornal”, “não têm curiosidade”, “não têm tratamento da notícia”, “não têm nada”.

Lêem pouquíssimo em meios populares, não têm ajuda em casa, a maioria dos pais é analfabeta, não têm jornal, livros, não têm nada, minha opinião, né? [...] Outro dia perguntei, na sala, quem é Palocci, ninguém sabia. Têm um nível socioeconômico baixo e isso gera leitores malformados e mal-informados. Não têm noção de política, os pais não têm o hábito de comprar um jornal, não têm curiosidade de se informar. Eles [os alunos] falam, ah, professora é um corrupto aí. Não têm tratamento da notícia. (Grifos meus).

Ao nomearem o ex-Ministro de “corrupto” os alunos demonstraram saber de quem se trata e parecem não estar tão alheios assim ao momento político do país, muito embora o enunciado deles (“ah, é um corrupto aí”) não seja dos melhores, demonstrando, inclusive, pouco interesse no assunto, e isso parece ter desagradado à professora, que esperava mais dos alunos.

O comentário amplo da professora denota uma homogeneidade, como se toda condição de pertencimento social fosse idêntica, sem nuances e sem singularidades, contrário ao que se apregoa quanto à compreensão do que se passa no interior de um meio social, de um grupo ou de uma família. As pesquisas sobre trajetórias escolares em camadas populares têm demonstrado *como* as famílias, mesmo dotadas de pouco ou nenhum capital escolar, investem na escolarização dos filhos e os *efeitos* dessa mobilização.¹²

diversos elementos do texto e realizam inferências. Ver RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil.

¹² Esta questão será retomada mais à frente.

Quanto ao aspecto da leitura observado no depoimento, os estudos sobre a leitura mostram que existe uma forte correlação entre a exposição desde cedo da criança à diversidade de materiais de leitura e uma maior possibilidade de esta criança se tornar um adulto também capaz de usar a leitura e a escrita em seu cotidiano. Por outro lado, mostram casos em que a exposição não acontece e, contrariando as previsões, o sujeito alcança bons níveis de letramento, como também casos em que o ambiente familiar é favorável e o indivíduo sequer alcança o mesmo nível de letramento de seus pais. Sem uma investigação profunda parece não haver como explicar os diversos fenômenos que envolvem os sujeitos e as formas de “transmissão” utilizadas pela família e nem como seus membros se apropriam ou não daquilo que lhes é “transmitido”.

Os termos “transmitir” e “transmissão” precisam ser, nesta pesquisa, esclarecidos. Para Lahire (2004, p. 340), a idéia de transmissão remonta à idéia de “reprodução idêntica de um modelo a ser imitado”, ao “saber objetivado”. “Transmitir” poderia ser uma mensagem a alguém como no modelo clássico de Jakobson: A (destinador) deu uma mensagem a B (destinatário). Neste exemplo dado por Lahire (Op. cit.) o objeto passa de A para B sem sofrer modificações. No caso da cultura, disposições sociais, maneira de ver, de sentir, de agir, de esquemas comportamentais e mentais, a “transmissão” não se dá da mesma maneira como se fosse um objeto entregue a B por A. Para o autor a noção de “transmissão” não explica muito bem o trabalho de *apropriação* e de *construção* de conhecimentos que acontece na interação entre os indivíduos, em que cada um atribui sentido de acordo com suas experiências e vivências sociais; também não consegue indicar a transformação que o “capital cultural” produz no processo de “*outorgação*” de uma geração para outra, de um adulto para outro adulto, por exemplo, justamente pelo efeito das diferenças entre aquele que pressupõe estar “transmitindo” e o sujeito que se supõe estar “recebendo”. A noção de “transmissão” ainda é mais inadequada em situações em que algo se constrói sem que nenhuma intenção pedagógica ou ação tenha sido planejada. A criança constrói, portanto, conhecimentos, disposições e habilidades em situações “organizadas” e inconscientemente sem que um adulto participe voluntariamente, sem haver “transmissão”. Essa lógica se aplica às análises feitas por Galvão (2003) sobre os dados do INAF 2001, como já apresentando, em relação às disposições leitoras de pais com variado “capital escolar” e de seus filhos também com variações para as disposições leitoras, evidenciando não se tratar de uma mera transmissão de bens culturais, mas de formas e maneiras de apropriação.

Lahire (Op. cit.), ao retratar as famílias pesquisadas, afirma “que nenhuma família é desprovida de quaisquer objetos culturais”. Em se tratando, porém, dos impressos, estes podem permanecer em estado de “letra morta” se ninguém os fizer viver familiarmente.

O capital cultural familiar, para ser apropriado pela criança, dependerá da disposição ou das oportunidades de socialização de seus membros, caso contrário, ele se torna um “patrimônio cultural morto”. O sociólogo (p. 342) se depara, em sua pesquisa, com uma questão paradoxal vivida pela criança: ela convive num ambiente letrado, mas há ausência de mobilização pelos membros da família em tornar esse objeto utilitário, privando-a, muitas vezes, da interação. Essas famílias, portanto, não desenvolvem estratégias de apropriação dos objetos culturais por seus filhos. Em outras famílias, mesmo que as práticas de leitura não sejam de todo eficientes, com os pais lendo pouco, eles desenvolvem formas, desempenhando papel intermediário entre a cultura escrita e seus filhos. Em famílias cujos progenitores possuem “pouco capital escolar” ou são “analfabetos”, eles podem, através “do diálogo ou através da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um lugar simbólico (nos intercâmbios familiares) ou um lugar efetivo ao ‘escolar’ ou à ‘criança letrada’ no seio da configuração familiar”, por exemplo, a partir de relatos orais de casos, acontecimentos vividos ou ouvidos. O patrimônio cultural vivo é aquele que circula, que dialoga com os atores, que se faz presente na vida da criança e de seus familiares, são os significados que pais e filhos atribuem às suas construções. Dessa maneira pode-se entender a leitura como uma das formas de atualização das disposições culturais incorporadas pelos sujeitos.

Tratando-se nesta pesquisa de práticas de leitura de jovens de meios populares, outros conceitos se fizeram necessários para a compreensão dessas práticas como, por exemplo, a noção de “gosto”, muito freqüentemente tomada no sentido de preferência¹³ (temas /assuntos ou autores) e ainda apreciação como resultado do ato de ler.

O gosto do qual fala Bourdieu (1983) é definido como a “propensão e aptidão à apropriação (material e /ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras”, ligado ao princípio do “estilo de vida”. Para o autor, o estilo de vida

é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou *hêxis* corporal, a mesma intenção expressiva, princípio da *unidade de estilo* que se entrega diretamente à intuição (p. 83).

¹³ O que você gosta de ler? Ou “eu gostei desse livro porque...”

O *estilo de vida*, como visto por Bourdieu, é fruto do capital econômico e de outros capitais incorporados pelos sujeitos e convertidos em *habitus* como *sistemas de disposições duráveis e transponíveis* e princípio unificador e gerador de todas as práticas. O *estilo de vida* compreende, portanto, as condições de existência do sujeito, dada a posição que ocupa no espaço social, engendradas a partir do *habitus*. O *gosto* refletiria as práticas incorporadas pelos sujeitos no interior de seu processo de socialização primária em seu grupo de pertencimento social, o que originaria *gostos* diferentes de acordo com essa origem, *gosto modesto* ou *gosto de luxo*, que, segundo o autor, nada teria a ver com vencimentos, nível de instrução ou a alguma prática – fotografia ou visita a museus, por exemplo – mas sim ao *habitus*.

Isto se torna evidente em todos os casos onde, em seguida a uma mudança de posição social, as condições nas quais o *habitus* foi produzido não coincidem com as condições nas quais ele funciona e onde podemos, portanto, apreender um efeito autônomo do *habitus* e, através dele, das condições (passadas) de sua produção. (nota de rodapé, p. 82).

Bourdieu considera como fator importante para a configuração do presente a socialização passada dos sujeitos (que deixa marcas mesmo que esse sujeito mude sua condição social) nos contextos familiares onde se daria, prioritariamente, a incorporação de um conjunto de disposições próprias daquele grupo social. O que parece dizer que é no passado do sujeito, vivido coletivamente, que se configuraria um *habitus* classe. Segundo Nogueira (2002, p.19), “a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados”.

Lahire (2004, p. 318), no capítulo final de *Retratos sociológicos*,¹⁴ faz uma crítica ao aspecto homogêneo e unificador do *habitus*:

Mais do que buscar reduzir o *conjunto* das práticas e comportamentos de um indivíduo a uma improvável fórmula geradora, pode-se tentar reconstruir – parcialmente, a partir de uma visão necessariamente sempre limitada – o patrimônio de disposições dos entrevistados. Se, em suas histórias destinadas às crianças, Roger Hargreaves inventa personagens cujo princípio de ação é único e permanente e que têm por nome esse próprio princípio – o senhor Meticuloso é meticoloso em todos as circunstâncias, assim como o senhor Inquieto, o senhor Pão-duro, a Senhora Do Contra, a senhora Autoritária, a senhora Indecisa, a senhora Pedante, etc. – , os sociólogos, que têm essencialmente objetivos científicos, deveriam poder chegar a imagens mais complexas dos “*habitus*” de grupos ou de indivíduos singulares.

¹⁴ *Retratos sociológicos* é resultado de uma extensa pesquisa etnográfica com oito sujeitos e seis longas entrevistas com cada pesquisado, com o objetivo de compreender “em que medida algumas disposições sociais são ou não transferíveis de uma situação para outra e avaliar o grau de heterogeneidade ou homogeneidade do patrimônio de disposições incorporadas pelos atores durante suas socializações anteriores” (p. 32).

Dessa maneira, pode-se dizer que Lahire ressalta a importância de se considerar os contextos de socialização do sujeito para se compreender os tipos e as formas de incorporação das disposições, considerando as disposições não homogêneas e também as contraditórias que possam vir a ser incorporadas pelos sujeitos.

Foi na esteira de trabalhos que privilegiaram contextos sociais, práticas de letramento e disposições incorporadas por sujeitos singulares que Miranda (1991) apresentou *Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares*. Ela pesquisou o universo dos moradores de uma Vila, região periférica de Belo Horizonte, situando suas práticas de letramento num contexto de valores, de normas, de produção simbólica (para o grupo pesquisado), rompendo com a concepção de senso comum de que meios populares padecem de usos da escrita e da leitura por não possuírem capital cultural. Ao evidenciar as práticas de letramento desse grupo, Miranda (Op. cit.) também corrobora a afirmação de improcedência dos discursos escolares apresentados no início deste capítulo. A referida pesquisa guarda relações muito próximas com esta dissertação, principalmente no que tange às práticas leitoras dos moradores da Vila.

Segundo a autora, os livros de conteúdo religioso, literário, filosófico, didáticos, científicos e de prendas domésticas estão, em sua maioria, presentes nas casas onde os filhos ainda estão no sistema escolar e essa “biblioteca particular”, fruto de mobilizações familiares, é formada a partir da compra, de empréstimo ou de doações. O livro didático foi encontrado na Vila pesquisada talvez como único objeto impresso da grande maioria dos sujeitos: “uma grande maioria dos moradores, no entanto, tem que se contentar com um ou outro livro didático adquirido para atividades escolares” (p. 130). O livro didático parece ser um artefato que circula para além dos muros escolares, mesmo não sendo objeto recebido para ser usado naquele ano escolar.

Constatei que tais livros passam a habitar as casas quando a biblioteca, por ocasião da renovação periódica, realiza doações entre os alunos de exemplares em desuso, sendo o descarte muito comum.¹⁵ Os usos que se faz dos livros didáticos em ambiente doméstico são muito variados: lê-se para se ter referência de obras e de autores, para brincar de escolinha – atividade também observada na Vila, para “reforçar” o “ensino” de professores, dentre outros.

A Bíblia foi um impresso encontrado em “qualquer” casa da Vila. Como afirmaram Galvão (2003) e Miranda (Op. cit.), a posse não significa leitura. Na Vila, “é preciso tê-la, mas não necessariamente lê-la”. Esse objeto tem o valor simbólico de “reafirmar e transmitir a

¹⁵ À frente as doações feitas pelas bibliotecas serão explicitadas. Esta constitui uma das formas de acesso ao impresso pelos leitores desta pesquisa, especialmente por Sandra.

idéia de que se é cristão” (p. 132), além de ser um “enfeite” em muitas residências, ocupando lugar de destaque.

Interessante observar na pesquisa de Miranda (p. 136) a referência dos moradores da Vila ao desejo de adquirir livros caros, impossíveis de serem por eles comprados. Mesmo não os adquirindo, a circulação desses impressos acontecia através de empréstimos e doações. Entrevistados desta dissertação revelaram atitudes similares aos da Vila. Em um dos casos, Dona Isa se espanta com o preço de um livro¹⁶ que a filha, Bárbara, ganhou: “esse livro é 50 e poucos reais na feira, na promoção”. Em outra situação, Dona Carmem, mãe de Diego, percebe o valor material do livro¹⁷ como inatingível para seu orçamento como babá: “mas ele é muito caro, gente, está é doido! O livro custa 80 reais”. Nesses dois casos, o caro é atribuído a livros de reconhecido valor literário e científico respectivamente, o que pode significar um “letramento como status social” (Op. cit., p. 152), ter em casa ou desejar possuir um livro de prestígio e reconhecidamente valorado.

O recorte feito nesta dissertação sobre as práticas leitoras de jovens de meios populares e as mobilizações familiares favoráveis a esses dispositivos traz em seu bojo o termo letramento.¹⁸ Marinho¹⁹ (2007), ao abordar o conceito, faz um *estado da arte* das diferentes formas com que pesquisadores de várias nacionalidades lidam com o termo e das conseqüentes polêmicas dele advindas.

Letramento, ao “aportar” no Brasil, segundo a pesquisadora, chega como “um dispositivo teórico para se compreender um fenômeno sociocultural, os modos e condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita”. A polêmica, entretanto, indica a necessidade de “aprofundamento do conceito e das implicações sobre os usos que dele se tem feito”, uma vez que se trata de abordar a escrita na diversidade de seus usos, mas também na “diversidade de modelos teóricos que permitem compreender sua transmissão, sua aprendizagem e sua utilização”, conforme Jaffré (2004), citado por Marinho (Op. cit.).

Dentre as concepções de letramento, este trabalho enfatizou a corrente interessada nas “práticas locais ou situadas”, denominada *Novos estudos sobre letramento*, que inclui

¹⁶ Trata-se do livro *Antologia de poesias para crianças*. À frente essa relação será explicitada.

¹⁷ Trata-se de um livro sobre psicologia que Dona Carmem viu com uma conhecida, estudante de psicologia.

¹⁸ O termo está associado à alfabetização e a seus correlatos: alfabetizado, analfabeto, semi-analfabeto, semi-alfabetizado, alfabetismo; leitura e escrita; práticas de leitura; práticas de escrita, ...

¹⁹ Trabalho apresentado na 30ª Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

discussões a respeito de *modelo autônomo*, *modelo ideológico*, *práticas de letramento e eventos de letramento*,²⁰ tendo em Brian Street um de seus maiores expoentes.

O letramento denominado por Street (2003, p. 4) como *autônomo* representa uma técnica em que “as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras e, depois, podem fazer o que desejarem com o recém-adquirido letramento”, ou seja, essa aquisição “terá efeitos autonomamente sobre outras práticas sociais e cognitivas”. Esse modelo não oferece instrumento apropriado para o “entendimento da diversidade da leitura e da escrita” presente nas mais variadas comunidades e nem mesmo para subsidiar políticas educacionais, uma vez que não basta aos sujeitos saber ler e escrever, embora essas sejam condições essenciais para se viver em sociedades altamente tecnológicas como as atuais. O autor propõe o entendimento do termo letramento na perspectiva do *modelo ideológico* sem considerar os dois pontos de vista como “opostos polares” (p. 8): letramento seriam as “maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser” (p. 5).

Por sua vez, os “eventos de letramento” podem ser entendidos como “qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”, conforme Heath, citada por Street (p. 7), e as práticas de letramento apresentam, então, uma “natureza cultural e social” por se referirem “às formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro de contextos culturais” (p. 8).

As interrogações dessa corrente recaem sobre a diversidade de leituras (quais textos, quais suportes, etc.), de escritas (quais escritas) e sobre os momentos e os contextos sociais em que essas práticas se dão: na escola, no trabalho, na Vila pesquisada por Miranda, entre os índios Xacriabá²¹ analisados por Marinho, nas práticas de leitura dos jovens e de membros de suas famílias analisadas nesta dissertação, etc., pressupondo a necessidade de se ampliarem os estudos em contextos diversificados e em espaços onde pouco se conhecem as estratégias e necessidades do uso da escrita e da leitura por grupos sociais distintos.

Esta pesquisa também dialogou com os estudos que abordaram a família como instância primária de socialização dos sujeitos, como instância mobilizadora de práticas culturais e como agência fomentadora da longevidade escolar de seus filhos. As trajetórias e os percursos individuais abordados nesses estudos foram compreendidos a partir das estratégias, das formas de organização interna e da “moral doméstica” vigente nas famílias.

²⁰ Ver, por exemplo, HEATH, Shirley Brice.

²¹ Ver artigo *A cultura escrita em meios populares: o significado do letramento entre os índios Xacriabá* (2005, mimeogr.).

Entretanto, a compreensão do que se passa no interior das famílias constitui um tema recente na sociologia. Até então, o meio sociofamiliar era visto como fator das disparidades escolares e a atenção dos pesquisadores estava centrada no número de filhos, sexo (gênero), idade e posição da criança na família como indicadores dessas disparidades.²² Conheciam os efeitos da família sobre o desempenho escolar dos filhos, mas não havia dados que elucidassem “os processos domésticos e cotidianos pelos quais os projetos e estratégias familiares são elaborados e postos em prática” (NOGUEIRA, 1998, p. 92). Numa perspectiva de estudos microssociológicos, tornou-se possível compreender, como afirma a autora, as “histórias de vida escolar de indivíduos concretos (*de carne e osso*), os processos subjetivamente vividos e interpretados por eles”, permitindo

conhecer seu universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações com o mundo escolar, não mais se contentando com conclusões deduzidas unicamente a partir da condição de classe. (NOGUEIRA, 2003, p. 9).

A sistematização da produção (pelo menos um *estado da arte*) concernente ao tema família/escola ainda é escassa no Brasil, além de esta relação estar posta também para outras áreas do conhecimento, como a antropologia, psicologia social e escolar, e para grupos temáticos, como movimentos sociais e educação, educação infantil, educação de jovens e adultos, dentre outros, sendo a temática “extremamente ampla, suscetível de ser abordada em diferentes campos disciplinares” (NOGUEIRA, 2003, p.10). Há um relativo consenso entre os pesquisadores de que a relação família/escola²³

é complexa, por vezes, assimétrica, no que diz respeito aos valores e objetivos das duas instituições; relação esta sujeita a conflitos de diferentes ordens, em especial nos bairros particularmente marcados por condições socioeconômicas desfavoráveis (Op. cit.).

Ao afirmar a escassa produção brasileira nessa área, Nogueira (Op. cit.) atesta que a bibliografia que trata das trajetórias escolares é notadamente de língua estrangeira, especificamente francesa,²⁴ cuja produção significativa tem se dedicado à “compreensão dos processos de escolarização, suas variações entre diferentes grupos sociais e suas variações no interior de um mesmo grupo entre famílias com características socioeconômicas relativamente homogêneas” (p. 11).

²² Ver, por exemplo, a pesquisa francesa do INED (NOGUEIRA, 2004).

²³ Ver SILVA, Pedro. Escola-Família, uma relação armadilhada (2003).

Pesquisas realizadas no Brasil a partir dos fins dos anos 1980 permitiram mostrar o caráter dinâmico dos percursos escolares das camadas populares, tanto sob a ótica da imprevisibilidade quanto num contexto de vulnerabilidade, ao focalizarem: a história escolar dos sujeitos numa perspectiva de interdependência (e não numa relação de causa e consequência); os percursos escolares diferenciados em situações socioeconômicas similares; os significados que a escolarização representa para as camadas populares; os processos familiares e extrafamiliares de mobilização escolar bem como seus modelos socializadores,²⁴ destacando as trajetórias escolares “atípicas, excepcionais e inesperadas” (NOGUEIRA, 2004, p.135).

Dentre tais pesquisas, destacam-se, por exemplo: estudos sobre a longevidade escolar (VIANA, 1998), nos quais a autora ressalta a mobilização familiar para a aquisição do *capital escolar* em meios populares; estudos sobre o acesso à universidade pública de prestígio em cursos “muito disputados”, como mostrou a pesquisa de Portes (2003); estudos que envolveram “os significados atribuídos pela família à escolarização dos filhos e seu caráter heterogêneo e não-linear”, como a pesquisa de Zago (2003), descrevendo uma lógica de ingressos, interrupções e retornos à escola.

Mais recentes ainda, a pesquisa de Silva (2005), que buscou analisar as estratégias para a longevidade escolar de filhos de famílias negras de meios populares em Pernambuco no período de 1950-1970, e a pesquisa de Glória (2007), que procurou compreender a influência da estrutura e do tamanho da família, ordem de nascimento e do gênero dos filhos de camadas médias em sua escolarização.

Destacam-se também as trajetórias escolares das camadas sociais médias, no nível superior de ensino, como demonstrou Romanelli (2003), ao examinar as estratégias utilizadas pelas famílias para incentivar a escolarização dos filhos, que são, ao mesmo tempo, trabalhadores; a pesquisa de Almeida (2003), que busca salientar os recursos mobilizados pelos filhos para concorrer ao vestibular da USP nas carreiras mais seletas; os estudos de Nogueira (2003), ao focalizar as estratégias utilizadas pelas famílias nas diferentes etapas do itinerário escolar, desde a pré-escola até a universidade; e a pesquisa de Prado (2003), que investigou o papel dos chamados “intercâmbios culturais” nas trajetórias de jovens do ensino médio.

²⁴ Ver, por exemplo, Viana (1996). Nesse artigo a autora faz uma revisão de estudos recentes, sobretudo estrangeiros, acerca de trajetórias escolares de sujeitos das camadas populares.

²⁵ O que mais uma vez corrobora a afirmação de serem inadequados os pressupostos de que as condições sociais e culturais das famílias e sua pretensa desorganização sejam responsáveis pelo fracasso escolar dos filhos.

Tratando também das mobilizações familiares e não das trajetórias escolares pelo fato de pesquisar crianças, Lahire (2004) centralizou seus estudos na compreensão das diferenças “secundárias” entre famílias populares. Nestas, por apresentarem nível escolar bastante próximo e pelas condições econômicas e culturais semelhantes, as crianças apresentavam nível de adaptação escolar diferente do esperado pela sua origem social e familiar – não fracassaram na escola.

A pesquisa foi realizada com 27 crianças da 2ª. série do ensino fundamental, série em que uma parte considerável de alunos tem probabilidade muito grande de repetir o ano. No entanto, as crianças pesquisadas conseguiram escapar desse risco e até mesmo, em muitos casos, ocupar os melhores lugares nas classificações escolares. Lahire (Op. cit) investigou as diferenças internas nos meios populares capazes de justificar as variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças, buscando elucidar “os fenômenos de dissonância e de consonância entre configurações familiares [...] e o universo escolar registrado através do desempenho e comportamento escolares”.

A família foi tomada nesta dissertação para compreender as disposições leitoras de três jovens que, pela condição de pertencimento social, provavelmente não seriam nomeados como tal. Trata-se, portanto, de casos “atípicos” como os trabalhos evidenciados neste capítulo o são ao desvendarem os percursos e trajetórias de sujeitos de meios populares colocando o acento na família.

Em resumo, neste capítulo não se pretendeu esgotar os aportes teóricos que substanciaram esta dissertação, optando-se por ampliar o quadro teórico ao longo das análises. Pretendeu-se, portanto, aqui, delimitar dois grandes tópicos de discussão: a) as práticas sociais de leitura, tomando o discurso escolar sobre a “omissão parental”, a pesquisa do INAF 2001, o conceito de *letramento* e a pesquisa de Miranda (1991) e algumas contribuições de Bourdieu (*gosto, estilo de vida e habitus*); b) a família, trazendo pesquisas que ajudam a compreender o debate instaurado em seu entorno e que guardam relação com esta dissertação.

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi desenvolvida no campo da leitura com incursões no domínio da sociologia das trajetórias, campo de estudo recente na sociologia da educação que visa deslocar o olhar das macroestruturas para as pequenas unidades de análise trazendo à tona a crescente e estreita conexão, nas sociedades contemporâneas, de dois territórios: a família e a escola. Os estudos da sociologia das trajetórias, de acordo com Nogueira et al. (2003, p. 11), buscam “interrogar os processos e as dinâmicas intrafamiliares, as práticas socializatórias e as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar”. Este trabalho, que ora se apresenta, também se voltou para a compreensão em escala microssociológica dos percursos leitores de três jovens de meios populares, adotando, como proposto por Lahire (2004, p. 15), um estudo *de perfis de configuração*.

O perfil, como gênero científico livremente inspirado no gênero literário, comporta duas exigências fundamentais: de um lado, baseado em “dados” e preocupado com a crítica dos contextos de sua produção, é a pintura, diferente portanto do discurso literário, de um modelo particular existente na realidade. Por outro lado, deve deixar transparecer claramente a maneira específica de pintar, ponto de vista do qual o pintor observa e explicita o mundo.

Interessa aqui realizar perfis de configuração porque eles permitem visualizar as complexas relações familiares na construção da trajetória leitora dos sujeitos pesquisados bem como detectar as mobilizações e disposições para a atualização de práticas leitoras dos investigados e de seu grupo parental mais próximo: pais e avós. Os sujeitos são considerados em suas singularidades, procurando-se analisar a configuração de princípios de socialização não homogêneos e identificar as mobilizações familiares relevantes para o processo de construção das disposições leitoras. Para isso adotaram-se dois momentos de descrição de cada perfil. O primeiro situa os sujeitos no seu contexto sociocultural, especificamente relacionado ao local de moradia e à configuração familiar. Posteriormente, privilegiam-se os aspectos relacionados às práticas de leitura.

O próprio objeto e os objetivos desta pesquisa instituem um dilema metodológico: descrever as trajetórias de leitura de sujeitos pertencentes a grupos sociais fadados ao

insucesso nas suas disposições leitoras. Ou seja, constitui objetivo inicial da pesquisa identificar esses leitores bem-sucedidos. Com que critérios? Com que estratégias ou instrumentos metodológicos? Esses são os temas organizadores deste capítulo.

2.1 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS

O ponto de partida foi a identificação de sujeitos, na escola pública, com disposições leitoras, reconhecidos como leitores de destaque e pertencentes a grupos sociais pressupostamente pouco familiarizados com a cultura escrita. Mas como localizá-los? Quem os definiria como leitores e a partir de quais critérios? Tomaram-se como referência as indicações feitas por pessoas participantes de uma comunidade letrada, leitores legitimados pelas suas atividades profissionais e pertencentes a instituições letradas. Em síntese, alguém deveria nomear esses sujeitos como sujeitos leitores.

O segundo critério foi a escolarização.²⁶ Muito embora não se tivesse um único período de escolarização definido a priori, esses sujeitos já deveriam ter passado pelo processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, alunos alfabetizados e que tivessem vivenciado um percurso ou determinado tempo de relação com a leitura.

O terceiro critério foi o pertencimento a meios populares, pois este segmento carrega o estigma do fracasso escolar e da não-participação familiar no processo de escolarização dos filhos.

O quarto critério foi a ocupação profissional modesta dos pais desses sujeitos.

Outra questão que se impôs no início desta pesquisa foi a de investigar leitores, mas leitores de quê? Pareceu, pelo menos intencionalmente, que não se definiria o tipo de leitor, se eram leitores de livros, de jornais, de revistas, de avulsos, de impressos em geral ou leitores *on-line*. Somente nas entrevistas essa caracterização poderia tornar-se visível, mesmo porque para responder sobre o que lêem jovens de meios populares pareceu implícita a necessidade de abertura para a diversidade de possibilidades de leitura e foi exatamente para descobrir essa variedade que se propôs este estudo. Por outro lado, se a referência era a escola e também os usuários da biblioteca, pôde-se presumir que prioritariamente estaria no cerne desta pesquisa o leitor de impressos e muito provavelmente daquilo que constituiria o acervo da biblioteca escolar.

²⁶ Toma-se o termo “escolarização” diferentemente de “escolaridade”. A “escolarização” refere-se à idéia de processo (ação ou efeito de escolarizar) e a “escolaridade” ao aprendizado ou atividade escolar relacionada ao rendimento escolar de um aluno ou de um grupo de alunos, o resultado do processo de escolarizar (Dicionário eletrônico Houaiss).

A primeira referência foi Bárbara, aluna da Rede Municipal premiada por escrever um conto baseado na obra de Andersen. Na época foi grande a sua exposição na mídia impressa e televisiva, que se interessou por mostrar a história de uma menina da rede pública, filha de empregada doméstica e ganhadora de um prêmio nacional de redação. Pude assistir a uma das matérias feitas com ela para a televisão e fiquei curiosa por conhecer sua trajetória. Posteriormente, encontrei-me ocasionalmente com uma amiga, que é formadora no CAP – Centro de Aperfeiçoamento Profissional da Rede Municipal de Belo Horizonte e, conversando sobre a pesquisa, ela citou Bárbara como um exemplo da escola municipal. Na escola de Bárbara, a Coordenadora Pedagógica do segundo ciclo atribuiu-lhe a característica de “leitora madura” cuja história “é no meio de livros”. Também foi entrevistada, nessa escola, uma colega citada por Bárbara como alguém com quem ela “troca livros e conversa sobre leituras”.

A segunda jovem leitora foi indicada por minha orientadora a partir de uma aluna do Projeto Veredas,²⁷ uma professora de uma escola estadual que realizava com seus alunos um trabalho de leitura da obra do escritor Ronald Claver.²⁸ Este foi à escola a convite da professora para um bate-papo com os alunos e, dentre as perguntas feitas pelas crianças ao escritor, uma em especial chamou sua atenção e dos professores presentes: “eu já li todos os seus livros, eu vou ser escritora como você?”. Continuando a conversa, a menina queria saber o que ela deveria fazer para se tornar também uma escritora. A professora de Laís via nela uma leitora exemplar e era sua grande incentivadora ao lhe emprestar livros e lhe propor leituras do acervo da biblioteca da escola.

Em contato com a professora de Laís, cheguei à escola estadual localizada na região de Venda Nova, em Belo Horizonte, num bairro que apresenta altos índices de violência, segundo a professora. Nessa escola, além de Laís, entrevistei dois alunos que cursavam o ensino médio, caracterizados pela bibliotecária como “leitores vorazes”. Os dois estão sempre juntos e, ao ouvir a bibliotecária denominar um deles como “leitor voraz”, o outro a interrompe, apresentando-se: “sou melhor que ele, dentro da barriga da minha mãe, ela engoliu um livro”. A bibliotecária também se referiu a Angélica, uma menina que “já saiu da escola, mas no Projeto de Poesia realizado na escola foi onde ela despertou”.

A escola municipal localizada na região norte também foi indicação de minha orientadora. A bibliotecária da escola, à época da pesquisa, era aluna do curso de Letras, da

²⁷ Projeto Veredas: Formação Superior de Professores. Este Programa visa formar profissionais em nível de graduação plena para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. É uma parceria entre a UFMG e a SEE – Secretaria Estadual de Educação.

²⁸ Ronald Claver – escritor mineiro, residente em Belo Horizonte. Quando estive na escola de Laís, o livro lido pelos alunos foi Dona Palavra, lançado em 2002 pela FTD. Ver site pessoal do escritor: www.ronaldclaver.com

UFMG, foi sua aluna na FaE e sempre teve, segundo Marildes, um grande envolvimento com literatura e cinema. Viviane sempre trazia notícias sobre a relação dos alunos com a leitura e isso era objeto de conversas entre as duas. Na escola onde Viviane trabalha entrevistei dois alunos que cursavam a 5ª. série. Dentre as histórias rememoradas pela bibliotecária, está o caso de Heitor, um ex-aluno de 8 ou 9 anos que freqüentava a biblioteca enquanto a irmã fazia oficina de dança, fato este que para Viviane não é muito comum na escola e muito menos na idade do menino. Assim como Viviane se lembra de Heitor, Marvin, um dos entrevistados da primeira fase desta pesquisa, se lembra de seu colega Carlinhos: “ele já leu mais do que eu, esse livro – *Prisioneiro de Askaban*, da série Herry Potter – leu mais que eu, só que eu leio mais que ele”. Os dois entrevistados dessa escola são, inicialmente, assim descritos pela bibliotecária: Marvin “é mais sedento, meio compulsivo, muito ansioso com tudo” e Gislene “é mais reflexiva, escolhe com calma, escolhe a hora, escolhe o que vai ler”. E faz uma ressalva: “não sei da qualidade da leitura, pela quantidade seria interessante” [que eu os conhecesse].

A escolha dos sujeitos, portanto, se operou a partir de redes de relações sociais, de sujeitos que se relacionam em espaços de vivência da leitura: orientadora, pesquisadora, professoras e bibliotecárias. A existência de um conhecimento e de uma relação prévia facilitou o percurso para o estabelecimento de contatos e de laços para uma pesquisa, que exige uma certa familiaridade e intimidade entre o pesquisador e o pesquisado.

Em síntese, o primeiro passo na seleção dos sujeitos foi localizar, na escola pública, os leitores referendados por alguém pertencente a essa comunidade leitora; o segundo, o nível de escolarização (estar alfabetizado) e, o terceiro, o pertencimento a meios populares, identificados pela localização da escola, pelo bairro onde moram e pela ocupação profissional modesta dos pais.

O processo de seleção de sujeitos se deu em duas fases e será retomado à frente.

2.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA: ENTREVISTA

O principal instrumento desta pesquisa foi a entrevista por se tratar de um dispositivo que coloca os sujeitos face a face, oferecendo possibilidades de reconhecimento de atitudes, gestos, hesitações por parte do entrevistado. O verbal e o não-verbal da linguagem em jogo na relação possibilita analisar o “dito” e o “não-dito” no conjunto da situação vivenciada entre pesquisador e pesquisado.

Optei pela entrevista semi-estruturada desde a fase exploratória da coleta de dados até a fase da entrevista em profundidade realizada em ambiente doméstico e com a família. Esse instrumento pareceu mais eficaz devido à plasticidade permitida, uma vez que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados puderam ser melhor expressos em uma situação de planejamento relativamente aberto.²⁹ Além disso, essa modalidade de entrevista permite uma escuta atenta dos discursos dos entrevistados, viabilizando intervenções significativas no curso dos relatos.

As entrevistas iniciais exploratórias foram realizadas na escola e tiveram duração média de trinta minutos. As entrevistas realizadas em espaço reservado, como almoxarifado, sala da coordenação e sala de reprografia, foram gravadas com a permissão do entrevistado, não acontecendo o mesmo com as feitas no espaço da biblioteca e na sala dos professores, devido ao barulho, ao trânsito de pessoas e às interrupções. Em domicílio, todas as entrevistas foram gravadas mediante autorização dos participantes. Na ocasião, os sujeitos falaram sobre: os arranjos familiares;³⁰ a idade, ocupação e escolaridade dos pais; o tipo de moradia (casa, apartamento, lote coletivo, se o imóvel é alugado ou próprio e sua localização); algum aspecto da dinâmica familiar (espaços freqüentados e tipo de lazer). Fizeram também breves relatos sobre a escola e a biblioteca (como a leitura era tratada na sala de aula pelos professores, descrição e apreciação da biblioteca). Ainda nesse primeiro contato, o tema leitura foi abordado, procurando-se obter informações genéricas sobre o que o entrevistado lê, as formas de acesso ao impresso, a presença de algum tipo de impresso em casa e suas possíveis relações com a informática (Internet, MSN e Orkut).

O processo de entrevista teve início em outubro de 2005 e terminou em dezembro de 2006. Foram quinze entrevistas exploratórias realizadas na escola, dezesseis entrevistas em domicílio com os pré-selecionados e os selecionados finais para o estudo e sete entrevistas com professoras, auxiliares de biblioteca e bibliotecárias do núcleo de bibliotecas da rede municipal de Belo Horizonte. Observei em duas bibliotecas escolares o movimento dos freqüentadores (alunos e mães de alunos) e o trabalho interativo dos auxiliares de biblioteca com o público. Fiz, ainda, um levantamento da organização do acervo dessas bibliotecas.

Todas as entrevistas em ambiente doméstico foram longas e exaustivamente lidas para se chegar à escrita final das trajetórias de Diego, Bárbara e Sandra.

²⁹ FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa, p. 89.

³⁰ Arranjo familiar, nesta pesquisa, está se referindo à modalidade de composição da família: modalidade nuclear quando pais e filhos moram juntos; modalidade monoparental se apenas um dos genitores vive com os filhos; modalidade recomposta quando, após separação dos pais, a família é recomposta com a figura do padrasto ou madrasta no meio familiar.

As entrevistas foram transcritas por mim, o que já constitui um primeiro olhar analítico na medida em que a transcrição se apresenta, nas palavras de Bourdieu (1997, p. 709), como “uma verdadeira tradução ou até uma interpretação”.

No processo de transcrição, procurei conciliar as “obrigações de fidelidade” ao que foi declarado em entrevista e a legibilidade do texto. Na passagem do oral para o escrito “infidelidades são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade”, como afirma Bourdieu (p. 710), condição para que o discurso do outro se torne inteligível ao leitor, ausente na condição de produção.

Neste estudo, as pequenas infidelidades cometidas serviram para aliviar o texto de repetições de palavras, de redundâncias verbais e digressões, de forma a atender à sua função comunicativa. Não substituí palavra ou expressão por outra; procurei marcar os alongamentos, as pausas, os silêncios, as interrupções do discurso, as ênfases dadas a alguma expressão ou palavra, a entonação e, vez por outra, recorri às inserções explicativas na ausência do referente. Sublinharam-se palavras, expressões e frases todas as vezes que se julgou necessário no processo de análise e interpretação dos discursos.

Na reconstrução dos perfis dos sujeitos desta pesquisa foi mantido o anonimato tanto dos envolvidos quanto das instituições de pertencimento. As escolas foram identificadas como municipais e situadas num espaço amplo da divisão por regiões da cidade de Belo Horizonte. A origem geográfica das famílias bem como a migração de um bairro a outro seguiu o mesmo procedimento. Quanto aos pseudônimos criados, utilizou-se a redução do prenome, em alguns casos, e, em outros, a similaridade por origem etimológica.

Lidar com o discurso do outro e, nesta pesquisa, lidar com as práticas leitoras, com o que o leitor diz de suas leituras, é especialmente complexo, como afirma Chartier (1996, p. 235): “o problema é que evidentemente essa confissão insere-se sempre numa situação de comunicação particular”. Como não cair na armadilha da “declaração extorquida” pelo desejo do pesquisador em construir uma identidade e uma trajetória de leituras do sujeito? Segundo Bourdieu (1996, p. 236), uma possibilidade ao se tratar de memórias de leitura e práticas de leitura seria interrogar as pessoas sobre a maneira como elas lêem e não somente o que lêem e sobre o que lêem (assunto, tema):

De fato, evidentemente, a mais elementar interrogação da interrogação sociológica ensina que as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende: que é que eu leio que merece ser declarado? Isto é: que é que eu leio de fato de literatura legítima? Quando lhe perguntamos: gosta de música, ele entende: gosta de música clássica, confessável. E

o que ele responde não é o que escuta ou lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu ter lido ou ouvido. (BOURDIEU, 1996, p. 236).

Então, ao lidar com discursos sobre leitura, sobre práticas culturais, há sempre a possibilidade de o pesquisador ouvir aquilo que o entrevistado pressupõe que ele queira ouvir, selecionando dados que julga mais pertinentes, filtrando informações que o deixariam com uma imagem positiva diante do entrevistador. Faz-se necessário que o pesquisador lide com os dados e os analise na perspectiva da representação social entre o que é declarado e as formas de declaração do entrevistado na relação face a face com o entrevistador.

2.3 OS SUJEITOS: ESCOLHAS E EXCLUSÕES, UMA TENSÃO METODOLÓGICA

Uma pesquisa de Mestrado requer recortes bem definidos principalmente em função do tempo disponível para apresentação final do trabalho. Como se vê no QUADRO 1, foram sete entrevistados na fase exploratória, número este considerado excessivo para as condições de produção desta dissertação.

QUADRO 1

O início da Pesquisa – primeira seleção de leitores

Sujeito	Idade Sexo	Série	Escola Região	Indicação	Arranjo Familiar	Idade Pai/Mãe	Escolaridade Pai/Mãe	Ocupação Pai/Mãe/Outros	Tipo de Moradia
Lais	11 Fem.	5ª.	Estadual Venda Nova	Orientadora	Nuclear	45/38	5ª. série Ensino Médio	Vigilante/ Shopping Cabeleireira	Conjunto Popular (casa própria)
Tiago	15 Masc.	1º Ano Ensino Médio	Estadual Venda Nova	Bibliotecária	Nuclear	46/42	5ª. série 7ª. série	Trabalha em restaurante* Costureira	Conjunto Popular
Edson	17 Masc.	1º. Ano Ensino Médio	Estadual Venda Nova	Bibliotecária	Avós/Tio Irmão	—	—	Avô policial aposentado	—
Gislene	11 Fem.	5ª.	Municipal Norte	Orientadora	Mono- parental	—	—	Desempregado Avó faxineira aposentada	Casa (lote com 2 moradias)
Marvin	10 Masc.	5ª.	Municipal Norte	Auxiliar de Biblioteca	Nuclear	—	—	Vigilante/Banco Professora "Prezinho" (E.Estadual)	Casa
Bárbara	12 Fem.	5ª.	Municipal Barreiro	Pesquisadora	Nuclear	41/35	Ensino Médio incompleto (2º. ano) Ensino Médio	Operador de Máquinas Faxineira	Casa de fundos - porão (alugado)
Bruna	12 Fem.	5ª.	Municipal Barreiro	Bárbara	Mono- parental	—	Superior (ambos)	Comerciário Enfermeira	Casa

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado em Educação, FaE, UFMG.

Foi necessário, portanto, decidir quais perfis estavam de acordo com os objetivos da pesquisa e com quais casos daria continuidade. Esse foi um passo difícil, pois tem-se a

impressão de abandono ou de descarte. Senti uma certa angústia por não ter tempo suficiente para me aproximar mais das histórias e ter que deixá-las pelo caminho, não falando delas da forma como talvez merecessem. Foram quatro os selecionados para a entrevista em profundidade: Bárbara, Laís, Marvin e Gislene. Resta, então, justificar os motivos que me levaram a não dar continuidade à pesquisa com Bruna, Tiago e Edson.

No caso de Bruna, ela não atendia completamente ao perfil que foi delineado para esta pesquisa: estudar em escola pública, estar alfabetizado, pertencer ao meio popular e ocupação profissional modesta dos pais. Sua mãe é enfermeira graduada, trabalha em dois hospitais, e o pai, contabilista, é proprietário de uma loja. Bruna estudava anteriormente em escola particular, mas as dificuldades financeiras da família, em função da separação dos pais, da irmã estudar em universidade particular e da queda de vendas no comércio, fizeram com que ela migrasse para a escola pública,³¹ fato este que me pareceu ocasional.

Em relação a Tiago e Edson, a situação foi um pouco diferente. Tanto um quanto o outro atendiam ao perfil definido, porém a quantidade de casos ultrapassava o limite possível para esta pesquisa. Um aspecto que chamou atenção foi o fato de serem estudantes do ensino médio. Primeiro, pensei que esse fato pudesse gerar algum tipo de comparação entre leitores do ensino fundamental e do médio e esse não é o propósito da pesquisa; segundo, sendo professora do ensino fundamental, priorizar este segmento educacional poderia contribuir com possíveis discussões para o incentivo à leitura na escola onde trabalho; terceiro, o ensino médio é prioridade do governo estadual, existindo poucas escolas da rede municipal que atendem este segmento. Finalmente, decisões precisam ser tomadas em função do tempo e dos objetivos da pesquisa e essa foi mais uma dentre tantas outras necessárias neste trabalho.

Como foi dito, quatro sujeitos (Bárbara, Laís, Marvin e Gislene) foram selecionados para as entrevistas em domicílio. Estas entrevistas em profundidade permitiram observar aspectos singulares da organização familiar dos entrevistados. A presença dos familiares favoreceu o acesso às informações sobre seus percursos escolares e os dos jovens envolvidos neste trabalho. Os adultos da família puderam informar sobre suas leituras e as leituras dos pesquisados em tenra idade. Em domicílio, foi possível ter acesso aos objetos impressos e às formas como são organizados no ambiente, enfim, no espaço doméstico surgiram dados mais finos sobre a prática leitora dos sujeitos e de seus familiares, revelando outras lógicas de se lidar com a cultura escrita, possíveis sutilezas dificilmente apreendidas no espaço escolar, por exemplo. Por isso, não abri mão de que, após a seleção pela entrevista exploratória, as demais ocorressem em domicílio.

³¹ Foi também o caso de Pedro, Camila e Guilherme, entrevistados na segunda fase.

A seguir, dois casos de leitores que foram excluídos após entrevistas em domicílio.

2.3.1 Gislene: revelação e silêncios sobre a família

As entrevistas em profundidade foram realizadas com um informante por vez. Iniciaram-se com Gislene, com quem fiz quatro entrevistas, no período de 13/03/2006 a 26/05/2006, totalizando 3 horas e 54 minutos de material coletado. O primeiro contato em casa se deu em 19 de abril. Na ocasião, enquanto Gislene tomava o café da manhã, a avó sentou-se comigo na sala de visitas e me disse que o filho (pai de Gislene) havia saído da penitenciária de Neves há três meses e não conseguia emprego, por isso era ela quem sustentava as netas com o salário da aposentadoria. Sobre a mãe, disse que ela está “na vida errada” e que a irmã mais velha de Gislene a acompanha. Disse também que a mãe “fala” em levar as meninas (Gislene e a irmã de 5 anos), mas que ela não deixa: “olho elas desde pequenas, eu dou comida, roupa, trato elas”. No cômodo ao lado, Gislene ouvia tudo. Nesse dia, porém, a entrevista foi marcada por silêncios e pausas, diferentemente do encontro na escola, onde ela se mostrou falante, alegre e descontraída. Na tentativa de “quebrar o gelo” e de restabelecer uma relação com a entrevistada, muito provavelmente “quebrada” pelo discurso da avó, ofereci a ela alguns jornais, *Folha de S. Paulo*, *Aqui* e *Super Notícia*, pois anteriormente havia me contado que gostava de lê-los. Mesmo utilizando os jornais como pretexto, a interação comigo foi mínima. Ao ser indagada sobre seu comportamento tímido, disse-me que ficou com vergonha de mim e sugeriu que os próximos encontros fossem na escola.

O episódio vivenciado com Gislene em sua casa me remeteu a Bourdieu (1997), quando este faz um alerta ao pesquisador com relação à situação de entrevista e aos efeitos que pode produzir “sem o saber por esta espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca”. Na atribuição de sentido que o pesquisado dará à situação de pesquisa e na percepção atenta do pesquisador em relação à percepção do pesquisado é que será possível estabelecer as regras do jogo.

É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras. (Op. cit., p. 695).

A situação vivenciada com Gislene foi embaraçosa para mim, pois estava compartilhando com ela, talvez, o seu segredo (a prisão do pai e a “vida errada” da mãe). Acredito que a revelação da avó tenha sido a causa, na entrevista, de tantos silêncios e “sorrisos amarelos” bem como do sentimento de vergonha em relação a mim, uma estranha, e do seu pedido de encontros posteriores na escola.

Encontramo-nos mais duas vezes: uma na biblioteca e a outra na sala da coordenação, em meio a freqüentes interrupções em ambos os espaços. Diante das dificuldades surgidas, achei por bem interromper a coleta de dados com Gislene. Pesou nessa decisão espaço disponível fora de sua casa para as entrevistas. Pensei em utilizar o espaço escolar fora de seu horário de estudo, porém o ritmo da escola era o mesmo nos dois turnos, ou seja, as salas estavam permanentemente ocupadas. Havia o turno da noite, mas não quis me arriscar propondo essa alternativa à menina, por questões de violência no bairro em que a escola está localizada. Pesou também o fato de Gislene se ausentar das aulas para as entrevistas e de seus relatos serem freqüentemente interrompidos e entrecortados, seja pelo seu retorno às atividades em sala de aula ou pelo uso coletivo da biblioteca, sempre com atividades de uma turma de alunos e sua respectiva professora, o que impedia que a entrevista transcorresse com um mínimo de concentração. Por fim, pesou nessa decisão o comentário da avó sobre os pais de Gislene. Em algum momento da entrevista, falaríamos sobre o assunto, não seria possível ignorá-lo, e a revelação da avó já havia causado mal-estar em Gislene e em mim. Como tratar e lidar com um assunto que a meu ver inspira cuidados pela sua natureza delicada?

2.3.2 Marvin: leitor “sedento” e “impulsivo”

A primeira entrevista em sua residência ocorreu numa manhã de sábado após uma longa procura por sua casa. As explicações dadas por ele não condiziam com o perfil da sua casa e ele não soube dizer o número para completar o endereço. Tomando como referência a escola, a explicação de Marvin foi a seguinte: “virar pra lá [direita], seguir a rua inteira, tem um córrego, sobe pra lá assim [direita], tem uma mercearia, portão marrom perto de um azul fino, azul escuro do lado de uma casa de portão laranja”. Meu percurso: segui a rua até o córrego, virei à esquerda, passei pela mercearia, localizei o nome da rua; o portão marrom, no entanto, era verde; a casa ao lado deveria ter portão laranja, era verde; o que ele caracterizou como “perto de um [portão] azul fino”, o “fino” eram as dobras da grade e nada no entorno era pintado de azul. A dificuldade em explicar seu endereço pode estar relacionada ao fato de não receber, em casa, pessoas que não lhe sejam familiares.

Seus pais encontravam-se em casa e permaneceram cuidando de seus afazeres enquanto Marvin me explicava como funcionavam os jogos no *PlayStation* – seu passatempo favorito. Mostrou-me seus desenhos e suas histórias em quadrinhos inspirados em personagens fantásticos, como Batman e Homem-Aranha, nos desenhos animados televisivos e nos jogos de *videogame*. Revelou-me um universo que me surpreendeu pela inventividade de suas histórias e personagens e, ao mesmo tempo, de difícil escuta e compreensão, talvez pelo meu pouco domínio de jogos e personagens do mundo virtual. Essa foi uma das dificuldades que me fizeram desistir de dar prosseguimento às entrevistas. Um outro ponto avaliado por mim para tomar essa decisão foi o modo peculiar de interação de Marvin com os livros que escolhia para ler. Todas as suas referências sobre leituras são inconclusas: “ele [*O escaravelho do diabo*] é muito bom, não consegui, cansei, aí fui lá e vi o filme. Ele é dessa grossura [mostra], cheio de mistério para você descobrir, ele é legal”. *A terra dos dois meninos*, “cheguei até a metade, ele é meio cansativo de ler”. Com relação ao livro *Prisioneiros de Askaban* (da série Harry Potter), chegou até no capítulo “O Convite”. Considero-o um leitor ímpar. Provavelmente a definição de “sedento” e “impulsivo” na perspectiva da auxiliar de biblioteca, Viviane, seja pertinente. Quem sabe uma outra pesquisa, com outros objetivos, não daria conta de entender *por que* Marvin escolhe o que vai ler e não consegue chegar ao final da história? *Por que* Marvin escolhe estes livros e não outros? Certamente, devem existir muitos Marvins construindo sua própria forma de ler e suas próprias histórias como leitor.

A exclusão dos informantes na primeira fase da pesquisa pode ser assim sintetizada: Bruna, pela condição socioeconômica dos pais; Tiago e Edson, em função do período de escolarização e da opção por leitores cursando o ensino fundamental; Marvin, por suas leituras peculiares, demandando da pesquisadora um esforço maior de escuta tanto no contato face a face quanto na transcrição de suas entrevistas; Gislene, pela situação imposta pela avó, o que dificultou retomar o vínculo criado entre pesquisada e pesquisadora.

Diante do exposto, decidi buscar outros leitores nas escolas e reiniciar as entrevistas exploratórias para uma nova e definitiva seleção dos componentes deste estudo. Nessa época, contava com duas leitoras, Bárbara e Laís, cujas entrevistas em profundidade ainda não haviam sido agendadas; contava, então, apenas com suas promessas.

2.4 SEGUNDA FASE DA SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Para esta fase, acessei o portal³² da Prefeitura de Belo Horizonte à procura das escolas que compõem a Regional Oeste. Esta é a regional onde moro e, como estava pesquisando em escolas em pontos opostos (Norte e Venda Nova) à minha casa, o que me demandava longos deslocamentos, optei, nesse momento da pesquisa, por uma localização um pouco mais próxima. Em contato com a Regional Oeste,³³ informei-me, por telefone, sobre quais escolas abrigavam o que a rede municipal denominou de biblioteca-pólo³⁴ para que eu pudesse conhecer o programa e entrevistar outros leitores. Escolhi, aleatoriamente, uma das escolas das três possíveis. Como não tinha referência de algum conhecido ou alguma conhecida, não sabia como seria a recepção e nem se alcançaria os objetivos.

Entrei em contato por telefone com a auxiliar de biblioteca e marcamos um primeiro encontro para conhecer o trabalho realizado numa biblioteca-pólo. A funcionária de nome Mara se mostrou simpática e, juntamente com seu colega de trabalho, Hélio, se dispôs a colaborar com a pesquisa. Numa conversa informal, lembraram histórias de leitores que passaram por aquele espaço e nomearam outros leitores, atuais frequentadores da biblioteca.

As entrevistas exploratórias nessa escola ocorreram com os indivíduos indicados, sobretudo, por Mara e Hélio a partir de suas observações do comportamento desses alunos que estavam sempre ocupando o espaço da biblioteca para leituras. Os auxiliares de biblioteca não tomaram como referência para suas indicações a ficha instituída para empréstimos e devoluções. Neste instrumento de controle utilizado em todas as bibliotecas da rede municipal somente consta a data de entrada e saída dos livros. Não me pareceu um instrumento confiável, pelo menos para esta pesquisa, uma vez que muitas anotações são feitas em papéis avulsos para agilizar e atender à grande demanda dos alunos no horário de recreio e ao final do turno. Segundo os auxiliares de biblioteca, o rastreamento dos empréstimos se torna impossível.

Por intermédio de Mara, principalmente, pude me aproximar de Mariana, professora de português. O QUADRO 2 apresenta os dados iniciais, a partir da entrevista exploratória

³² http://portal2.pbh.gov.br/pbh/index.html?id_conteudo=13227&id_nivel1=-1
http://portal2.pbh.gov.br/pgEDOCUMENT_vizualizaconteudo_Header.html?query=pp_conteudo.id=82

³³ Esta Regional é composta por treze escolas e dois jardins municipais. Das treze escolas, três possuem bibliotecas-pólo.

³⁴ Biblioteca-pólo é aquela que possui em seu quadro um bibliotecário de nível superior que coordena o trabalho de, em média, quatro bibliotecas a ela agregadas (bibliotecas-coordenadas). Além de atender à comunidade escolar, também atende à comunidade onde a escola está localizada. Os usuários da comunidade são cadastrados, podendo realizar empréstimos e pesquisa e permanecer no espaço da biblioteca para ler. O objetivo das bibliotecas-pólo é atender à demanda por informação e por leitura.

realizada com os leitores na escola municipal da região oeste da capital. Os critérios de seleção adotados nesta fase foram os mesmos da anterior: alunos de escolas públicas; indicações feitas por agentes de uma comunidade leitora, nesta etapa, auxiliares de biblioteca e professora de Português; ocupação modesta dos pais.

QUADRO 2

Segunda fase da Pesquisa – segunda seleção de sujeitos

Sujeito	Idade Sexo	Série	Escola Região	Indicação	Arranjo Familiar	Idade Pai/Mãe	Escolaridade Pai/Mãe	Ocupação Pai/Mãe/Outros	Tipo de Moradia
Pedro	13 Masc.	7ª.	Municipal Oeste	Auxiliar de Biblioteca	Recom- posta	47/33	—	Artista Multimídia Artista Plástica	Apartamento alugado
Jéssica	13 Fem.	7ª.	Municipal Oeste	Auxiliar de Biblioteca	Nuclear	43/42	—	Vigilante Dona-de-casa Faxineira Cozinheira	—
Guilherme	13 Masc.	7ª.	Municipal Oeste	Auxiliar de Biblioteca	Nuclear	—	Ensino Médio (ambos)	Comerciante (Armazém) Ambos	Casa própria
Eduardo	15 Masc.	8ª.	Municipal Oeste	Professora de Português	Mono- parental	—	8ª. Série	Faxineira Babá Passadeira	Casa alugada (lote com 7 moradias)
Camila	13 Fem.	7ª	Municipal Oeste	Professora de Português	Recom- posta	43/32	5ª. Série 8ª. Série	Motorista de ônibus Artesã	Apartamento (paga finan- ciamento)
Fabiana	13 Fem.	7ª.	Municipal Oeste	Professora de Português	Mono- parental	39/34	— 8ª. Série	Comerciante (lancheonete) Empregada doméstica	Casa própria (lote com 4 moradias)
Sandra	12 Fem.	6ª.	Municipal Oeste	Professora de Português	Nuclear 2 tios	54/42	4ª. Série 5ª. Série	Desempregado ("bico") Dona-de-casa	Casa própria (herança)
Diego	15 Masc.	8ª.	Municipal Oeste	Professora de Português	Nuclear	38/39	Ensino Médio (ambos)	Técnico em Contabilidade Babá	Apartamento alugado

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado em Educação, FaE, UFMG.

A análise dos dados realizada a partir da entrevista exploratória mostrou que dois leitores não atendiam ao perfil configurado para esta pesquisa. Tanto Pedro quanto Guilherme apresentaram um nível socioeconômico não condizente com os critérios previamente estabelecidos. O pai de Pedro é artista multimídia e a mãe é artista plástica; os pais de Guilherme são proprietários de um armazém no bairro onde moram. O fato de estudarem em escola pública se deveu ao aumento da mensalidade da escola privada, tornando-se difícil para as famílias manterem dois ou três filhos nesta rede de ensino. Situação semelhante de migração da rede de ensino particular para a pública foi o caso de Bruna, entrevistada na primeira fase: a separação dos pais, a irmã cursando universidade particular e a baixa rentabilidade do comércio contribuíram para sua migração.

O investimento de recursos familiares na escolarização dos filhos foi discutido por Glória (2007, p. 31), que, de acordo com a pesquisadora Marteleto (2002), aponta duas hipóteses sobre o tamanho da família e a escolarização de jovens. A primeira hipótese é a da *diluição de recursos*: o maior número de irmãos requereria menor tempo e a diluição dos recursos familiares investidos em cada filho, interferindo negativamente no desempenho educacional; a segunda hipótese é a da *rivalidade entre irmãos*: os recursos familiares seriam destinados àqueles cujos retorno e rentabilidade nos estudos parecesse maior ao longo do tempo. Essas hipóteses discutidas por Glória (Op. cit.) parecem encontrar fundamento também neste estudo nos casos de Guilherme, Pedro e Bruna.

Essas famílias dispõem de um forte patrimônio cultural: acesso a cinema, a computador mais avançado, Internet banda larga com provedor pago, TV por assinatura, biblioteca em casa, assinatura de revistas e compra freqüente de livros, características que, somadas à escolaridade e ocupação dos pais, não atenderiam aos critérios estabelecidos para esta pesquisa.

Decidi que seis leitores seriam entrevistados em casa. Com Jéssica não consegui contato após a entrevista exploratória, pois ela não possuía telefone residencial e todas as vezes em que fui à escola ela não se encontrava. Segundo suas colegas, Jéssica falta muito às aulas.

Com Camila, foram realizadas duas entrevistas, previamente agendadas, em domicílio. A primeira durou apenas trinta minutos, pois a família se esqueceu do encontro comigo e marcou outro compromisso. O segundo encontro, agendado para o dia seguinte, transcorreu com a mãe falando sobre sua vida como dançarina de banda em shows pelo Brasil, seu segundo casamento, as viagens que faz com o atual marido e seu trabalho como artesã e decoradora. A decisão de não aprofundar a história de Camila foi principalmente pelo fato de ela morar numa cobertura, apresentando um perfil socioeconômico diferenciado dos demais informantes desta pesquisa, perfil este caracterizado pela ascensão social e econômica por ocasião do segundo casamento da mãe. Camila e o irmão estudam numa escola municipal devido ao alto valor da prestação do apartamento, o que impossibilita à mãe assumir as mensalidades dos dois filhos na rede particular de ensino.

Eduardo, por sua vez, não demonstrou interesse em participar da pesquisa quando me recebeu em sua casa. A entrevista foi marcada por silêncios, pausas e uma certa impaciência em falar sobre sua história como leitor. Em muitos momentos foi monossilábico, atendendo às minhas intervenções com “não sei”, “não me lembro”, “aham”. Diante dessa sinalização de Eduardo, decidi não insistir.

2.4.1 Fabiana: laços construídos e destruídos

Situação semelhante à de Gislene,³⁵ entrevistada na primeira fase deste trabalho, também ocorreu com Fabiana. A avó, declarada como alcoólatra por Fabiana, durante a primeira entrevista em sua casa, tomou a palavra e expôs para mim, na presença das três netas, situações familiares vivenciadas pelo grupo como conflitivas e íntimas, envolvendo a mãe de Fabiana, o atual namorado da mãe de Fabiana, as três filhas e ela própria. Essa sua atitude provocou desconforto, constrangimento e destruiu o vínculo estabelecido durante a entrevista exploratória entre pesquisada e pesquisadora. Nesse dia, as netas tentaram controlar a avó, que, aos gritos, tentava subornar uma delas para lhe comprar “pinga”. Depois de ter presenciado a cena, Fabiana revelou-me o problema da avó com muita vergonha e com a cabeça baixa, sem me olhar de frente. Ainda assim, marcamos o segundo encontro para uma semana depois. Para a segunda entrevista, a mãe deveria estar presente, mas havia saído para ir ao centro da cidade; as irmãs não se encontravam em casa e a avó estava pelas redondezas do bairro. A casa vazia me pareceu evidenciar que Fabiana não queria passar pela mesma situação de antes. Mesmo com esses cuidados tomados pela entrevistada não houve clima favorável e a entrevista transcorreu de forma lacônica, com silêncios e pausas frequentes.

Bourdieu (1997, p. 695) alerta-nos quanto à maneira unilateral em que as negociações entre pesquisado e pesquisador são realizadas. As regras do jogo são estabelecidas pelo pesquisador, que é quem define os objetivos e rumos da entrevista.

Esta dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente o cultural. O *mercado dos bens lingüísticos e simbólicos* que se institui por ocasião da entrevista varia em sua estrutura segundo a relação objetiva entre o pesquisador e o pesquisado ou, o que dá no mesmo, entre todos os tipos de capitais, em particular os lingüísticos, dos quais estão dotados.

A atenção que o autor recomenda ao pesquisador é a de “reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer”, sem, contudo, anular os efeitos produzidos durante a interação, e instaurar uma “relação de escuta ativa e metódica”. É nesse sentido que Bourdieu afirma:

Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma *reflexidade reflexa* baseada ‘num trabalho’, ‘num olho’ sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza (p. 694).

³⁵ A avó de Gislene revelou a condição de ex-presidiário de seu pai e a condição da mãe de “estar na vida errada”, afetando profundamente o vínculo que estava se construindo entre pesquisadora e pesquisada.

As revelações da avó de Gislene e a confissão de Fabiana sobre o alcoolismo de sua avó, situações vivenciadas por mim na casa de Gislene e de Fabiana durante as entrevistas, constituíram o maior dilema desta pesquisa. Existia um problema familiar concreto revelado a uma estranha que nada poderia fazer para ajudá-lo, mesmo porque o silêncio delas imperou em seguida às declarações. Nenhuma das duas tocou no assunto, mas as reações foram suficientes para eu me afastar e interromper a coleta de dados.

Entretanto, por razões de ordem prática para a apresentação desta pesquisa, outro dilema se instaurou nos últimos meses da escrita. Penosamente decidi que a trajetória de Laís não comporia o estudo, pois não haveria tempo hábil para debruçar-me sobre 5 horas e 40 minutos de material coletado.

2.5 PERFIS DE CONFIGURAÇÃO LEITORA: DIEGO, BÁRBARA E SANDRA

Assim, finalmente cheguei aos três perfis que compõem este estudo. Bárbara, como foi explicitado no início desta exposição, foi selecionada pela condição de escritora e procurou-se visualizar seu lugar como leitora; na história inicial de Diego, instigou aprofundar sobre seu “autodidatismo” em informática e seu particular interesse pela Psicologia; Sandra chamou a atenção, a princípio, por sua inicialização no mundo da cultura escrita pelas mãos de sua mãe, num espaço denominado por elas como “galinheiro”, e, também, pelas leituras partilhadas entre mãe e filha.

Nos capítulos seguintes, que compõem a segunda parte deste estudo, busca-se: primeiro, delinear as estratégias familiares para a mobilização escolar dos sujeitos pesquisados; em seguida, descrever cada perfil em separado; por último, dialogar com os perfis ao se destacar as práticas leitoras dos três jovens.

Ressalte-se ainda que, nos capítulos que seguem, há uma ênfase na figura materna nas três famílias pesquisadas. As mães foram as informantes mais disponíveis para este trabalho. Mesmo tendo-se cuidado de agendar as entrevistas observando horários e dias da semana para que os pais estivessem presentes, isso só ocorreu na família de Bárbara. Descartando uma possível unilateralidade em enfatizar as práticas leitoras das mães, por um lado, por outro lado, não há como negar o papel familiar atribuído às mulheres, evidenciado, por exemplo, nas formas de mobilização dos filhos para a continuidade escolar.

Se nesta pesquisa não temos a voz dos pais em relação ao que leram na infância ou na adolescência é, em primeiro lugar, porque não foram ouvidos. Embora Seu Jairo, pai de

Bárbara estivesse presente durante uma das entrevistas em sua casa (domingo à tarde), não foi possível investigar suas práticas leitoras. O ritmo da entrevista nem sempre é ditado pelo pesquisador, mesmo havendo um roteiro preestabelecido. A posição, antes de tudo, de ouvinte muitas vezes o impede de interromper um discurso ou um debate estabelecido por um assunto questionado, e, em outras, o leva a ouvir e partilhar com a família aquilo que ela considera importante: na casa de Bárbara, a família se empenhou em mostrar e ao mesmo tempo comentar a história de vida de Dona Maria, mãe de Seu Jairo. Na casa de Sandra, sua mãe fez questão de relatar a experiência no Ceará.

Em segundo lugar, as informações sobre os pais nesta pesquisa foram obtidas através das esposas e dos filhos que, na maioria das vezes, se detiveram em relatar a vida econômica e as dificuldades vivenciadas pelos pais na infância e juventude – o que não significa que não tenham práticas leitoras, só não foi possível identificá-las. No entanto, constatou-se a compra esporádica de jornais, geralmente nos finais de semana, como o *Estado de Minas*, no caso de Seu Jairo, pai de Bárbara; a compra eventual do jornal *O Tempo* pelo pai de Sandra e a compra do *Super Notícia* pelo pai de Douglas. Muito embora se saiba que comprar um jornal ou outro objeto impresso não signifique necessariamente sua leitura pelo consumidor, essa atitude revela, por outro lado, um certo envolvimento numa prática cultural.

Outras entrevistas poderiam ampliar a dimensão deste trabalho. Em função do tempo disponível para a coleta de dados e a escrita, muitas lacunas poderão ser observadas, entretanto isso não é de todo ruim, uma vez que poderá suscitar outras pesquisas.

CAPÍTULO 3 – AS ESTRATÉGIAS FAMILIARES PARA MOBILIZAÇÃO ESCOLAR

As questões emergentes nesta pesquisa dizem respeito à constituição leitora de três jovens de meios populares que procuraram romper com os condicionantes sociais, empecilhos “naturais” para seu envolvimento com as práticas da cultura escrita. Neste capítulo, propõe-se apontar algumas estratégias familiares fomentadoras e mobilizadoras que impulsionaram e impulsionam esses jovens tanto para o “sucesso” escolar quanto para o “gosto” de ler.

Nesta segunda parte do trabalho, pretendeu-se, portanto, refletir sobre os percursos leitores de três jovens bem-sucedidos, caracterizados, assim como o proposto por Lahire (2004), como casos excepcionais de histórias pouco prováveis dadas as suas condições de pertencimento social, tomando como base as contribuições dos estudos sobre a sociologia das trajetórias.

Ao se tratar nesta pesquisa das disposições leitoras de sujeitos de meios populares, torna-se imprescindível caracterizar a família como instância de socialização primária nas suas mobilizações e estratégias para que os filhos tenham uma longevidade escolar, desvendando seu universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas formas de interação com o sistema educacional.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DE MEIOS POPULARES

Caracterizar meios populares, classes populares, camadas populares, enfim a divisão de classes numa sociedade, constitui um terreno pantanoso, portanto não se pretendeu aprofundar na discussão histórica e sim trazer alguns elementos para este estudo naquilo que possam referendar o percurso dos três jovens de meios populares.

Segundo Romanelli (2003), a discussão sobre classe social tem se mostrado complexa diante dos “novos traços da pobreza”, que acarretam “problemas de ordem metodológica para delimitar em qual classe inserir trabalhadores de diferentes setores da economia e para investigar as relações entre pertencimento de classe e práticas educacionais das famílias” (p. 246).

A nova face da pobreza, conforme pesquisa realizada pela Prefeitura de São Paulo, em agosto de 2001, não está mais associada a famílias de migrantes com baixa escolaridade e com grande número de filhos. A pesquisa mostra que a nova pobreza “é constituída por

famílias com maior grau de escolaridade, com poucos filhos [...] e trabalhadores que concluíram o ensino médio” (p. 246). Também a pesquisa realizada no Rio de Janeiro pelo IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade registrou “redução na renda real média da população com no mínimo oito anos de estudos”, ou seja, entre aqueles que concluíram o ensino fundamental. Com base nessas pesquisas, Romanelli (2003) aponta que a escolarização “não é suficiente para evitar a pobreza”, mas com pouca escolaridade as oportunidades de trabalho são reduzidas.

Essas constatações foram feitas também por Dona Carmem, mãe de Diego, que se referiu à importância do diploma de nível superior para um engajamento no mercado de trabalho, apontando, ainda, a variável idade como um outro empecilho a ser considerado ao aliar escolaridade, emprego e faixa salarial. Segundo informou, a partir da leitura de classificados nos jornais, “o povo está exigindo 2º. grau para ganhar salário mínimo. Quem é chique, hoje em dia, é quem tem 2º. grau. Não dá, não”. Dona Carmem aponta a desvalorização do diploma de nível médio, o que é compreensível, pois quanto mais pessoas possuem um determinado grau de escolaridade, menos o diploma vale como moeda de troca no mercado. Se o ensino médio representou a possibilidade de ascensão social, cultural e econômica para os meios populares, atualmente, com outras demandas do mercado de trabalho, a valorização diminuiu, mas o certificado não se tornou obsoleto.³⁶

O conjunto desses dados, entretanto, indica que a “nova pobreza é social e culturalmente diversificada, englobando trabalhadores com escolaridade (ensino fundamental e médio) e exercendo ocupações não-manuais”, características, até então, atribuídas às camadas médias, “diluindo a fronteira entre trabalhadores manuais e não-manuais”. A condição de classe, portanto, “não pode ser determinada apenas a partir da posição dos agentes nas relações de produção”, como na teoria marxista.

O autor (Op. cit.) aponta que a noção de camadas aproxima-se da teoria da estratificação social e “assenta-se no pressuposto de que elas se sobrepõem e podem ser delimitadas, sobretudo em função dos rendimentos auferidos por seus integrantes”. Ressalta, ainda, que a indicação no plural demarca divisões em seu interior, pois as “condições de existência bem como seu repertório cultural não são uma realidade homogênea”.

Nesta pesquisa, o termo meios populares poderá ser compreendido tomando como empréstimo o que Romanelli (2003; p. 248) destaca como caracterização das camadas populares: uma categoria descritiva e não uma classe social no sentido marxista. Assim, foi utilizado o termo meios populares para diferenciar de outros segmentos sociais ao considerar

³⁶ Esta discussão é complexa, não sendo o objetivo desta pesquisa aprofundá-la.

as disposições específicas “resultantes da articulação entre determinantes sociais e culturais” (Op. cit.). Torna-se importante salientar que foram utilizados como indicadores que permitiram operacionalizar este estudo o nível de escolaridade e a ocupação profissional modesta dos pais.

Dessa maneira, Diego se apresenta como filho de pais com ensino médio completo, mãe babá e pai técnico em contabilidade. Bárbara, por sua vez, tem mãe com ensino médio completo e pai com ensino médio incompleto (2º. ano), desempenhando as profissões de copeira e operador de mineração, respectivamente. Sandra, cujos pais apresentam menor escolaridade que os demais, tem mãe com 5ª. série e pai com 4ª. série; a mãe é dona-de-casa e o pai, desempregado, sustenta a família realizando serviços variados e esporádicos na forma de “bico”.

3.2 ESTRATÉGIAS DE INVESTIMENTO NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

O primeiro aspecto que chama atenção na trajetória de Diego, Bárbara e Sandra é o investimento familiar desde a tenra idade. Percebe-se a centralidade desse investimento principalmente por parte das mães que, a seu modo, de acordo com sua disponibilidade de tempo, conciliaram o trabalho fora de casa e/ou trabalho doméstico com a inicialização de seus filhos no mundo da cultura escrita. Dona Isa, mãe de Bárbara, por exemplo, deixou de fazer “bicos” como faxineira e manicure no período de alfabetização dos filhos; Dona Carmem, mãe de Diego, trabalhava, em casa, como manicure para ter mais tempo perto dos filhos e assim acompanhar o aprendizado deles; Dona Rosa, mesmo não exercendo nenhuma função fora de casa, muitas vezes deixava de lado as obrigações de dona-de-casa para ler histórias para Sandra.

Três conjuntos de fatores parecem fundamentais na história desses sujeitos no que diz respeito às estratégias familiares e ao forte investimento na escolarização dos filhos: (i) a presença das mães em ambiente doméstico quase que em tempo integral “preparando” os filhos para a entrada na escola e a permanência delas, em casa, nas séries iniciais (a mãe de Bárbara só muito recentemente e a mãe de Diego há pouco mais de dois anos se integraram ao mercado de trabalho externo, ou seja, passaram boa parte do período do ensino fundamental acompanhando os filhos de perto); (ii) a escolha do estabelecimento de ensino e a participação familiar em reuniões escolares; (iii) o acompanhamento das tarefas escolares, especificamente o “para casa”. Compreender essas estratégias familiares possibilita entender o “gosto” desses três jovens pelo estudo e o desenvolvimento de suas práticas leitoras.

Como foi esboçado no início do tópico sobre as estratégias familiares, pode-se dizer que em todas as trajetórias estudadas constatou-se algum tipo de aprendizado em casa antes do ingresso dos filhos no sistema formal de ensino, quer no jardim ou pré-escolar, quer no ensino fundamental. No caso de Bárbara, ela foi exposta desde cedo ao texto escrito e às suas formas orais de apresentação. A mãe lhe contava, sem a presença do livro, histórias dos contos de fadas e a avó paterna relatava “casos” e “contos de fantasma”. O livro literário somente passou a ser um objeto de leitura na vida de Bárbara quando sua irmã mais velha ingressou na escola, passando a ter acesso à biblioteca e a seu acervo, e trazia livros para “treinar a leitura”, tornando-os objetos a serem compartilhados pela família. No período anterior à entrada da irmã na escola, “era mais contação mesmo”, assegura Bárbara.

As estratégias de Dona Carmem, mãe de Diego, por outro lado, consistiram em orientar o filho em suas primeiras incursões no mundo da escrita através de ler historinhas”, cantar “musiquinhas”, comprar caderno e lápis de cor para ensinar a colorir, pegar na mão para os primeiros traçados fazendo “bolinhas e risquinhos” e ensinar os números como uma preparação para a entrada no jardim.

O caso de Sandra foi um pouco diferente. Ela ingressou no ensino fundamental aos 6 anos sem ter passado pelo jardim como Bárbara e Diego. De acordo com a mãe, por questões econômicas, não puderam matriculá-la em um jardim particular e perto de casa não havia nenhuma escola pública que atendesse crianças menores de 6 anos. Contudo, Dona Rosa criou nos fundos de sua casa, num espaço que era um galinheiro, um ambiente “escolar” com horários preestabelecidos³⁷ para a leitura de livros, e a escrita e com intervalo para o lanche. Assim, ela ensinou à filha as primeiras letras, a escrita do próprio nome, a escrita e leitura dos números e a ler algumas palavrinhas.

Pode-se observar que as mobilizações familiares, embora convertam para o mesmo objetivo, o de preparar os filhos para a entrada na escola formal, apresentam uma leve dissonância, principalmente em relação à Bárbara, cujas estratégias familiares declaradas tanto pela mãe quanto por ela mesma visaram, prioritariamente, ao aprendizado da leitura, embora se possa inferir que a escrita estivesse presente. No caso de Diego e Sandra, a tônica das mobilizações parece recair um pouco mais sobre a escrita, sobre o domínio do gráfico, embora a leitura também estivesse presente na forma oralizada. As mobilizações descritas

³⁷ De acordo com Dona Rosa, o ambiente escolar criado em casa deveria, a pedido de Sandra, “ser igual” ao da escola, com horário para o recreio e para a leitura de história como faz a “tia” [professora], conforme veremos no capítulo VI, onde será pormenorizada sua trajetória. Sandra não pôde freqüentar o jardim pelas precárias condições econômicas da família. Sua mãe relata que ela via as crianças uniformizadas passando à porta de sua casa se dirigindo para a escola e ela não podia ir, por isso pediu à mãe que lhe ensinasse como se estivesse na escola “de verdade”.

parecem insinuar que as três famílias conhecem o que a escola privilegia na 1ª. série: o ler e o escrever como um conjunto integrado do processo de alfabetização, condição essencial para qualquer sujeito prosseguir nos estudos.

O segundo conjunto de fatores refere-se à escolha do estabelecimento de ensino e às relações que a família estabelece com a escola. Dona Rosa, mãe de Sandra, não escolheu a escola para a filha. Ela fez o cadastro, pelo correio, como orienta a rede municipal de Belo Horizonte, e Sandra foi matriculada pelo tio materno, pois a família se encontrava em viagem para o Ceará por ocasião da doença muito grave de seu avô paterno que veio a falecer em seguida. A escolha de escola como uma forma de estratégia familiar de sucesso escolar dos filhos é de uma certa forma complexa. Dona Rosa poderia ter matriculado a filha numa escola estadual próxima à sua casa, mas não o fez. O que ela sabia a respeito da rede municipal que a fez optar por esse tipo de instância educacional? Ao cadastrar a filha em uma determinada rede de ensino não estaria fazendo uma escolha?

O que torna a escolha de uma determinada escola em detrimento de outra uma estratégia das famílias de meios populares parece ser a possibilidade de uma continuidade, sem interrupção dos estudos, com uma expectativa de sucesso através da longevidade escolar. As observações das mães, fruto de visitas ou de conversas com pais de estudantes antes de matricular os filhos, parecem confirmar a estratégia da longevidade com sucesso.

Eu escolhi pelo lado da higiene, eu escolhi pelo lado da formação de professores do jardim deles. Eu olhei se o jardim tinha pedagoga, se era um jardim que pudesse estar alfabetizando ele, para ele estar passando para a 1ª. série sem ter dificuldade. (Dona Carmem, mãe de Diego).

Além desses aspectos relacionados, Dona Carmem enumerou outros, tais como a segurança, o tipo de ambiente e o nível dos alunos atendidos pela escola. Contou que numa ocasião visitou uma escola onde os alunos haviam defecado na sala e espalhado as fezes no quadro. A pergunta retórica feita foi: Como poderia matricular os filhos numa escola em que os alunos faziam esse tipo de coisa? Em outra situação, precisou matricular os filhos numa escola que, dentre “as piores, era a melhor”, em função da segurança – nessa época a família morava num bairro caracterizado por Dona Carmem como “muito violento”.

Devido às mudanças de bairro em busca de melhores condições de trabalho, a rotina de procurar escola se impôs novamente na vida dessa mãe. Dessa vez, conforme relata, se viu diante de uma escola municipal “belíssima” almejando vaga para os três filhos, o que para ela parecia impossível. Como uma babá, com três filhos, oriundos de um bairro “violento”, deseja estudar seus filhos numa escola arquitetonicamente semelhante a uma escola de um nível

social superior ao seu? Nesse momento, porém, ela constata que valeu o esforço feito até então, pois conseguiu as vagas em virtude da não-repetência dos filhos, significando o “lucro” do investimento feito.

Para a família de Bárbara, entretanto, o importante não é a proximidade da escola da casa onde moram – entendendo este como critério básico para a maioria das famílias. O que se preza é a qualidade do ensino como garantia de um futuro promissor para os filhos. A qualidade do ensino significa a escola possuir um diretor com “pulso forte” e um coordenador ou pedagogo para acompanhar os professores e realizar reuniões com os pais para falar do desenvolvimento dos alunos. Informações obtidas na vizinhança e os comentários de outras mães e pais a respeito da escola constituem para essa família referências importantes sobre a qualidade da escola.

Só que quando eu coloquei a Bárbara lá era boa, só que a diretora era jogada, não tinha muita coisa lá, não. Era uma escola boa e tudo. Por que era uma escola boa? Porque sempre teve um grupo de professores bons lá na escola, e esses professores, às vezes, faziam uma... eles tinham assim... quando eles reuniam na reunião, eles faziam um ensino pedagógico, né, que fala, legal. Eles faziam tudo direitinho e tal. Então, eu gostava. Eu coloquei a Bárbara lá e gostei. E depois que entrou o Lucas para ser diretor foi melhorando mais, melhorou, vão apoiar 90%, né. A escola ficou outra, é tanto que os pais fizeram abaixo-assinado. Estou com um muncado aqui em casa, para a gente brigar para ele não sair da escola, não sei se pode, né, não sei se vai dar, mas, pelo menos, se ele não ficar, o diretor que entrar vai saber que nós somos exigentes. Nós queremos um diretor, né, de disciplina. (Dona Isa, mãe de Bárbara).

Pode-se notar que a escolha da escola por essas famílias perpassa fundamentalmente por dois aspectos: a qualidade refletida na formação dos professores e a organização refletida na figura do diretor, que deve ter o “pulso forte” para conduzir com propriedade a escola, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que o conjunto de dados recolhidos, principalmente pelas mães, a respeito da qualidade da escola, tem a ver com as constantes mudanças de bairro no caso de Diego³⁸ e, no caso de Bárbara³⁹, fundamentalmente, com a mudança de estado – de Minas Gerais para Mato Grosso e vice-versa. Isso fez com que essas mães colecionassem vários atributos para a seleção de escolas para os filhos, o que, de certa forma, tornou-as conhecedoras da qualidade de escolas para, mediante esses critérios, definir o que é bom e o que não é bom para seus filhos.

³⁸ Diego se mudou da região noroeste da capital para a região da Pampulha, para um bairro próximo ao bairro Nova Pampulha, e daí para a região oeste, onde mora atualmente.

Já Dona Rosa nasceu e vive até hoje na mesma casa, no mesmo bairro, estudou em uma única escola e não vivenciou mudanças de residência que a fizessem percorrer escolas e conversar com pessoas em busca de qual o melhor estabelecimento para matricular a filha. Não se deve, entretanto, considerar que Dona Rosa não saiba sobre outras escolas e que não questione a em que Sandra estuda. Embora não tenha fornecido maiores detalhes, Dona Rosa já tentou transferir a filha para uma escola onde uma conhecida trabalha como professora e, em outra ocasião, tentou levar a filha para a escola onde a sobrinha estuda, por acreditar que possuam “o ensino mais forte”. Contudo, seus argumentos não convenceram Sandra, que se diz muito satisfeita com a escola onde estuda, apresentando seus próprios critérios para nela permanecer.

Gosto muito do ensino, conheço todas as professoras, me dou superbem com cada uma delas e aqui, pra mim, é como se fosse a segunda casa. [...] Aqui o ensino para mim estava bom, aqui é superbom, a escola é muito grande, é... as divisões de turma bom, é... o ensino com professores bons, bem estudados, estudam muitos anos para serem professores, inclusive condições para serem bons professores. (Sandra, filha de Dona Rosa).

O tipo de avaliação da qualidade da escola descrito pela mãe de Diego e pela mãe de Bárbara não parece diferente para a mãe de Sandra, que se refere à boa escola como aquela que tem “ensino forte”, o que não deixa de ser um dos critérios e provavelmente o mais contundente dentre aqueles apresentados pelas demais famílias.

Quanto à presença das mães dos sujeitos investigados em reuniões escolares dos filhos, pode-se dizer que esta é uma constante, além do permanente contato com suas professoras tanto para comentar sobre o desempenho favorável quanto para dizer das dificuldades dos filhos e de possíveis insatisfações. A mãe de Bárbara, entretanto, pareceu mais atuante que as demais.

³⁹ Em Belo Horizonte, Bárbara se mudou pelo menos três vezes: morou na região de Venda Nova, num bairro da região do Barreiro, e atualmente reside em um outro bairro também na região do Barreiro. Não tenho dados sobre as possíveis moradias da família no Mato Grosso.

A Isa sempre vai na reunião da escola, né, tem muitas pessoas conversando, né, eles sempre falavam como era o desenvolvimento do menino e tal, aí você vinha acompanhando, né, que ela estava mais desenvolvida, aí notava, dava para se notar que tinha que procurar ou melhorar o [incompreensível] de escola, ou a série melhor, porque às vezes a escola tem uma série que as crianças com mais dificuldade ficam juntas, né, e as mais desenvolvidas vão para frente, faz uma segunda classe, né. Então, sempre observava isso para poder jogar numa turma melhor para desenvolver mais matéria, mais desenvolvimento dela. [...] A gente procurava conversar e ver o que podia melhorar ou uma série de maior de acordo com a pedagogia lá e com o conhecimento deles. (Seu Jairo, pai de Bárbara).

Finalmente, o terceiro aspecto relativo às estratégias familiares: como as famílias acompanham as tarefas escolares dos filhos. O “para casa” constitui para todas as famílias pesquisadas o compromisso dos filhos para com o aprendizado escolar. Estudar em casa passa a ser uma forma de garantia de boas notas nas avaliações e um hábito construído desde a entrada na escola, na educação infantil, devendo perdurar enquanto os filhos estiverem estudando. As formas de cobrança e exigência dessa tarefa são variadas de acordo com a disponibilidade de tempo, sobretudo, das mães que, mais uma vez, aparecem como figura central na educação dos filhos. Outro aspecto observado diz respeito ao conhecimento escolar acumulado pelas mães, facilitando ou dificultando esse acompanhamento. Em alguns casos, essa tarefa é transferida para irmãos mais velhos, com maior escolaridade. Os mais velhos ajudam os mais novos no que a mãe não sabe, já esqueceu ou não aprendeu porque no seu “tempo de escola era diferente”.

Sandra, que cursa a 6^a. série, está apresentando dificuldades em matemática, obtendo notas abaixo do costume. Sua mãe, Dona Rosa, que estudou até a 5^a. série, revela-se angustiada por não dominar o conteúdo estudado pela filha e, conseqüentemente, não poder ajudá-la no “para casa” nesta disciplina e nem em inglês, disciplina que não constava na grade curricular na época em que estudou.⁴⁰

Pesquisadora: E a senhora ajuda a Sandra em casa?

Dona Rosa: O tanto que eu sei, né. Porque agora eu não sei ensinar mais, porque Matemática, minha filha, matemática nós estamos num problema sério [ri]. Ela nunca tinha tirado B⁴¹ e este ano ela tirou B em matemática e para ela foi uma desilusão, né. [...] Porque eu não sei ensinar, igual eu falei, eu olho se ela está fazendo os deveres direito. [...] Aí a professora dela mesmo, inclusive eu falei com a professora dela: eu não sei ensinar mais porque quando eu aprendi matemática, o que eu aprendi, até onde eu agüentei, até na 5^a. série eu sabia ensinar, agora eu não sei mais nada. [...] É a matemática e o inglês, minha filha, essas duas matérias, eu não sei como, ela está estudando sozinha.

⁴⁰ A língua estrangeira passa a ser obrigatória no currículo oficial a partir da 5^a. série somente na LDB 9.394/96, art. 26, §5º. Ver artigo de Paiva, V.L.M.O. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 1º. set. 2007.

⁴¹ Na escola onde Sandra estuda, o resultado das avaliações é traduzido em conceitos: A (Excelente), B (Muito Bom), C (Regular), D (Insuficiente) e E (Insatisfatório).

Entretanto, Sandra cria suas próprias estratégias para superar a dificuldade que para ela é momentânea e diz respeito a um conteúdo específico da matemática. Ela troca informações com as colegas, “o que uma pegou mais explica para a outra”, e procura ajuda com a professora para “tirar as dúvidas” que não conseguiu superar no estudo com as colegas. Porém, Dona Rosa parece não se conformar em não conseguir acompanhar a filha nos deveres de casa e pensa em retomar os estudos com esse objetivo: “vendo os professores explicando a matéria fica mais fácil de repassar”.

Igual eu leio os livros de 5ª. série que tem aqui em casa, mas não é a mesma coisa, você não consegue pegar direitinho. Aí, teve um dia que eu estava brincando com ela: ah, Sandra, eu acho que vou voltar a estudar de noite. (Dona Rosa, mãe de Sandra).

A constatação das dificuldades de Dona Rosa em ensinar a filha justifica-se por Sandra ter superado a mãe no nível de escolaridade⁴² (5ª. para 6ª. série). No entanto, antes disso, a colaboração da mãe era visível, como se observa na declaração abaixo:

Pesquisadora: Aí você ensinava...

Dona Rosa: É, eu lia e mostrava ela [ri]. É nisso aqui que ela foi alfabetizada.

Até hoje eu acho que tem as fichas que eu fazia continha para ela. Eu comprei cartolina grandona e pincel atômico. Fiz um tanto de conta 1+1, 2+1, fui inventando um monte e, então, quando ela foi para o [nome da escola], já sabia, é tanto que até hoje ela só pega turma boa. (Entrevista, 05/09/2006. Grifos meus).

Essa presença constante da mãe também foi declarada por Dona Isa que, na época em que os filhos eram pequenos, fazia “bico” em vez de trabalhar formalmente, deixando a cargo do marido prover a família. Essa decisão foi tomada para “ter mais tempo para eles, para ensinar a fazer um “para casa”, ensinar um “dever”, para estar junto com eles”, ensinando-lhes desde o pré a ter responsabilidade com as tarefas escolares: “Bárbara, tem “para casa”? Então, vamos fazer”. Atualmente, confere se o “dever” está feito e solicita ajuda da filha mais velha no acompanhamento do caçula da família, revelando que o que sabe parece não ser suficiente para ajudar os filhos nos dias de hoje, muito embora tenha concluído o ensino médio em 2002. Seu Jairo foi o único pai que participou da entrevista junto aos demais membros da família, o que permite perceber, pela sua própria voz, o papel que desempenha nas tarefas escolares dos filhos. Seu Jairo declarou que telefona de seu trabalho todos os dias para saber como os filhos estão se portando em casa depois da chegada da escola, uma vez

⁴² O termo escolaridade neste trabalho foi tomado como o momento da conclusão ou interrupção dos estudos, e escolarização como processo em curso. A escolaridade de Dona Rosa é considerada 5ª. série porque foi este o estágio concluído quando da interrupção, ao passo que Sandra está no processo de escolarização.

que eles ficam sozinhos durante a tarde. Seu cuidado recai principalmente sobre o filho caçula, o que demonstra que Bárbara e a irmã já internalizaram suas obrigações como estudantes, não necessitando mais do olhar atento dos pais, e que a mãe, Dona Isa, cumpriu bem seu papel deixando de trabalhar para se ocupar das filhas.

A orientação que Seu Jairo dá ao filho, que é também compartilhada pela esposa, é para não “perder tempo” assistindo à televisão ou ficando no computador; a prioridade é o “para casa” e, ao término deste, a revisão da matéria ensinada na escola no dia. Tanto Dona Isa como Seu Jairo costumam dizer aos filhos para estudarem como se tivessem prova no dia seguinte, deixando o lazer (televisão e computador) para após o término diário dos estudos. Pode-se observar que cada família se organiza para acompanhar os filhos de acordo com o tempo disponível⁴³ em função da carga horária de trabalho externo.

Acompanhar o “para casa” parece ser atribuição feminina e, prioritariamente, das mães no tempo disponível. A mãe de Diego, por exemplo, não verifica as tarefas dos filhos diariamente, pois acredita que, “se ficar em cima, pressionando [...], vai crescer um menino irresponsável, esperando ordem de pai e mãe para fazer as coisas”. A estratégia que ela usa para verificar a função de aluno dos filhos é “olhar de repente” os cadernos e “pegar” o que não foi feito e o que não foi entregue como recomendação escolar. Assim como Dona Isa, mãe de Bárbara, ela não bate nos filhos por algum deslize nas atividades escolares, estratégia que, segundo elas, é utilizada por algumas mães que conhecem.

Segundo os estudiosos da família, esta tem passado por várias mudanças ao longo de sua constituição, podendo mesmo ser caracterizada como uma agência mutante dada a diversidade de configurações de acordo com cada sociedade e de acordo com cada momento histórico. Nogueira (2005), ao se referir à família ocidental e fazendo “um rápido balanço demográfico”, aponta como principais mutações:

- a) a diminuição do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); b) as elevações constantes da idade de casamento (e de procriação); c) a diversidade dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); d) a limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção e às mudanças nas mentalidades (p. 4).

⁴³ Tempo disponível aqui não deve ser entendido como o tempo que sobra após a jornada de trabalho, quando não se tem nada mais a fazer, podendo ser utilizado, inclusive, para o acompanhamento da vida escolar dos filhos. Trata-se mais de um tempo criado que se torna disponível em função dos objetivos educacionais da família. Dona Isa, mãe de Bárbara, e Dona Carmem, mãe de Diego, têm jornada dupla: ao chegarem do trabalho, precisam fazer o jantar que servirá de almoço para os filhos no dia seguinte. Elas trocam um momento de lazer e descanso, por exemplo, ver televisão, ou deixam de adiantar o serviço doméstico para se ocuparem da escolarização dos filhos.

Nesse bojo de mudanças, as famílias hierárquicas, ou seja, aquelas centralizadas na figura masculina e assentadas na subordinação do filho mais novo ao mais velho, tendem a ser mais igualitárias nas formas de educação dos filhos e nas suas funções socializadoras. No seio da família contemporânea, como afirma Singly (1996) apud Nogueira (p. 7), o que se pode constatar é uma tendência ao “reconhecimento [...] do direito de todo indivíduo, pequeno ou grande, de ser considerado uma pessoa”.

Isso implica novos valores educacionais familiares, incluindo o respeito pela individualidade, a autonomia e a relação marcada pelo diálogo, sendo os pais “provedores de bem-estar psicológico para os filhos” e não só provedores de bens materiais. Essa concepção de família parece ter implicações na organização interna no que diz respeito à responsabilidade parental em relação aos filhos, como afirma Nogueira (Op. cit.):

Estes últimos [os filhos] funcionam como um espelho onde os pais vêem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas, os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpabilidade (p.7).

E de acordo com Godard (1992, p. 119), citado por Nogueira (2005), o lugar do filho na família contemporânea pode ser assim expresso:

Tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua auto-estima.

É o que podemos observar no discurso de Dona Isa, mãe de Bárbara:

Então, assim, eu falo para eles: olha, o dia que eu ver vocês na formatura, formando, vai ser um dia muito especial, vou fazer até uma festa, uma comemoração porque a gente para estar formando ali, a gente batalhou, né. Por isso que eu falo para eles, estuda, estuda mesmo, luta, briga, porque lutar para estudar vale a pena. Vale muito. E um dia nós vamos chegar lá, né?

O futuro dos filhos representa para Dona Isa o “ser bem-sucedido” pelos estudos, “ter um carro”, “ter trabalho” para que ela possa se orgulhar deles: “ver o filho lá em cima, nossa, eu vou sentir mais orgulho ainda”. O desejo da mãe representa a superação das adversidades, a ascensão social e profissional adquirida pela “luta” e pela “batalha” através da escolarização. A impressão do dever cumprido parece ser a recompensa dos pais. Quando os filhos “chegarem lá” [diplomados], os pais também estarão chegando. O diploma será o certificado de um esforço e de uma luta conjunta de pais e filhos.

Nos meios populares, a transmissão direta de ofícios entre pais e filhos parece não ser o desejo das famílias ou pelo menos das três famílias pesquisadas. Em nenhum momento das entrevistas foi mencionada a possibilidade de filhos e filhas exercerem a mesma ocupação profissional dos pais e mães ou mesmo ocupações similares. As famílias pesquisadas mobilizam uma série de estratégias, como as descritas neste capítulo e que serão detalhadas nos três seguintes, com o único objetivo de manter a prole na escola e, assim, pela longevidade, obter o diploma de nível superior. E mais: demonstram ter conhecimento do mercado de trabalho, como declara Dona Carmem, mãe de Diego:

Eu falo com este daqui [Diego]: se você não formar com 21 anos, 22 anos e tiver um estágio muito bom, meu filho, você pode ter certeza, você não vai a lugar nenhum, porque a faixa etária de emprego é até 25 anos, 26 anos. Formado, gente!

Essa observação da mãe de Diego parece guiar todo tipo de investimento familiar voltado para a escolarização como a única fonte alimentadora de superação entre aqueles não “herdeiros”. A expressão herdeiros – herança – é tomada de Bourdieu (1998) para designar indivíduos que pertencem a famílias que possuem recursos materiais e culturais propiciando aos filhos a incorporação desses bens no cotidiano. Ainda nessa perspectiva, ser herdeiro é perpetuar a linhagem do pai e sua herança; herdar significa reproduzir o projeto do pai, o que não deixa de provocar, muitas vezes, relações tensas entre pais e filhos quando estes últimos negam a linhagem, enveredando por outros caminhos que não os planejados pela família.⁴⁴ Por outro lado, herdar também é superar o próprio pai. Entre os meios populares, a superação do pai é o objetivo das famílias, que, para atingi-lo, não medem esforços no sentido de mobilização dos filhos e de sua permanência nas instituições de ensino.

Então, eu falo para eles: aproveita agora, aproveita agora porque eu não tive essa oportunidade que eles têm. Que meu pai mora no Mato Grosso e ele pensava só em grilar terra, terra, sabe? Quando ele veio me colocar na 1ª. série eu estava fazendo quase 9 anos, né, isso é muito ruim para uma criança. Você cresce assim, primeiro, com 9 anos na 1ª. série, menino mais novo que você, aí, às vezes, fala assim: nossa, mas você tem 9 anos e está na 1ª. série! E tudo isso assim, eu acho que tira um pouco o estímulo, né. Então, eu terminei o ensino médio depois de casada, mas assim eu falo para eles: estuda, estuda mesmo, não tenha preguiça, não. (Dona Isa, mãe de Bárbara. Grifos meus).

Eu costumo falar para eles, desde pequenos, né: você vai para a escola, você conta no relógio 7, 8, 9, 10, 11. Você tem 4 horas. Essas 4 horas têm que ser sagradas, você tem que aproveitar ao máximo essas 4 horas, né. Depois você vai ter o resto da tarde, para poder brincar, para poder conversar. Igual eu falo com eles assim: olha, está na sala de aula, colega chama você para conversar, você fala: não, deixa, depois a gente conversa. Presta atenção no que a professora está explicando, porque, às

⁴⁴ Por exemplo, numa família em que o pai é médico, espera-se que, dentre os filhos, pelo menos um siga a carreira médica, aceitando perpetuar o projeto do pai.

vezes, um pouquinho que você tira a atenção, você perde a explicação, principalmente da matemática. [...] Então, eu falo com eles, presta atenção, aproveita, pensa assim: oh, eu tenho tal hora para ficar aqui, eu tenho que aproveitar, é o meu tempo, eu estou aqui para isso, né. (Dona Isa, mãe de Bárbara. Grifos meus).

O que se observou também nas dinâmicas internas das famílias pesquisadas foi a necessidade de buscarem externamente, principalmente na escola, referências culturais como se elas próprias não fossem detentoras de cultura. Ao contrário do que se possa pensar e de acordo com Setton (2005), toda família tem algo a transmitir culturalmente aos filhos e essa transmissão pode ser constatada através das estratégias e dos inúmeros arranjos que as famílias criaram na mobilização dos filhos para o estudo. Ou seja, a concepção de herança cultural pura e simples como algo ofertado não encontra ressonância se “ninguém o fizer viver familiarmente”. (LAHIRE, 2004).

Para se compreender a relação que as famílias estudadas estabelecem com o capital cultural, faz-se necessário recorrer novamente a Bourdieu (1998). Segundo esse autor, o capital cultural existe sob três formas: (i) no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis do organismo, exigindo tempo, trabalho de inculcação e assimilação, além de presença do outro na relação para que haja incorporação; (ii) no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários ... – transmissíveis de maneira relativamente instantânea, desde que a criança, por exemplo, se perceba envolta, materialmente, por esses bens, dando sentido a eles pela mediação do adulto, e disponha do capital incorporado; (iii) no estado institucionalizado, consolidado nos títulos e certificados escolares.

As famílias pesquisadas buscam, através da escola, a incorporação do capital cultural que parece lhes ser negado pela condição de pertencimento. Os estudos de Bourdieu sobre a desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais procuraram relacionar o “sucesso escolar” com a distribuição do capital cultural entre as classes ou frações de classe. Pode-se dizer, em linhas gerais, que os estudos mostraram que crianças com fraco ou nenhum capital cultural tendem a fracassar na escola, interrompendo o percurso antes de alcançarem níveis mais avançados. O processo seletivo série a série faz com que a permanência seja enfraquecida, resultando em freqüentes repetências e, conseqüentemente, no abandono da escola pelos alunos de meios populares ou que não detêm o capital cultural preconizado pela escola.

O capital cultural é, portanto, constituído por um “conjunto de bens culturais” objetivados em suportes materiais (tais como escritos, pinturas, monumentos), no gosto pela música, pela arte (em geral), pela leitura, enfim, o capital cultural engendra o gosto de uma

determinada classe social. Os indivíduos pertencentes a um meio social detentor desses bens culturais têm propensão muito maior ao melhor desempenho escolar do que aqueles que precisam, pela escola, adquirir esses bens e também deles se apropriar.

No caso desta pesquisa, as três famílias dispõem de um certo capital cultural, talvez não como descrito por Bourdieu, e, a seu modo, certamente o transmitem aos filhos na forma de um “patrimônio vivo”. Possivelmente a visibilidade dada a cada sujeito neste estudo e a singularidade com que as famílias foram retratadas possam trazer à tona, assim como o fez Setton (2005) em seu estudo, que, “na falta de diplomas e de hábitos de freqüentar os templos da cultura”, o capital cultural pode ser percebido sob uma outra ordem de apropriação dos bens culturais: através da leitura de jornais e revistas; da discussão familiar dos assuntos veiculados nas mídias impressa e televisiva; da audição de uma palestra e posterior debate entre os membros parentais; do uso da Internet para outras descobertas, dentre outras estratégias, “que demonstram uma abertura ante o aprendizado informal/formal difundido por instâncias ainda não consagradas como legítimas” (p. 80).

Os capítulos 4, 5 e 6 serão dedicados à tentativa de delinear os *perfis de configuração* dos leitores a partir dos dados obtidos através das entrevistas individuais e com a família. Nas entrevistas com o grupo parental buscou-se reconstruir as referências com a cultura escrita tanto dos pais como dos avós dos sujeitos pesquisados. Através, principalmente, dos discursos das mães foi possível esboçar os contatos iniciais dos pesquisados com o universo do impresso. Interessou identificar, também, os tipos de mobilização familiar no percurso escolar de Diego, Bárbara e Sandra bem como suas disposições leitoras. Ainda, pelas entrevistas, entre lembranças e esquecimentos, entre o passado e o presente, pôde-se realçar o universo de leituras dos jovens desta pesquisa.

Dessa maneira, será analisado o papel da família sobre a formação de leitores “não herdeiros”, reconstruindo suas ações e atitudes, bem como as influências de pessoas próximas aos pesquisados numa tentativa de compreender melhor a gênese da disposição leitora dos jovens desta pesquisa.

Nos próximos três capítulos, serão apresentados os sujeitos da pesquisa e seu grupo parental para, em seguida, se deter nas trajetórias e na configuração das suas disposições leitoras.

CAPÍTULO 4 – DIEGO: “NASCER POBRE NÃO É DESCULPA”

Diego tem 15 anos, é o primogênito e cursa a 8^a. série em uma escola municipal localizada na região Oeste de Belo Horizonte. Mora em um apartamento alugado num conjunto nas proximidades da escola onde estuda. Sua família é nuclear,⁴⁵ com pai, mãe e três filhos. Diego tem duas irmãs de 9 e 12 anos, na 3^a. e 7^a. séries, respectivamente, e todos eles estudam na mesma escola.

Dona Carmem, mãe de Diego, 39 anos, é originária de uma pequena cidade no Vale do Mucuri (MG). Ela vem de uma família numerosa, com 12 irmãos, e foi adotada⁴⁶ aos 4 anos de idade pela irmã mais velha. Seus pais consangüíneos faleceram quando ela tinha 13 anos. A família migrou para Belo Horizonte quando Dona Carmem já era adulta e, na capital, ela concluiu o ensino médio. Exerceu diferentes atividades profissionais: na área de *telemarketing* e contabilidade, manicure, faxineira; atualmente é babá de uma “nenenzinha” de 2 anos. Ela não cursou o pré-escolar e sua vida escolar declarada até a 5^a. série foi marcada por um sentimento de agressão vivenciado nas séries iniciais – “aquilo [escola] é uma agressão [...] você ser jogado ali”.

Suas experiências escolares com a leitura passaram pelo “fichamento”⁴⁷ dos livros, que eram lidos um por semana. Em sua adolescência gostava de ler poesias, romances e contos, especialmente do escritor Fernando Sabino. Atualmente lê livros relacionados à Psicologia para ajudá-la na educação dos filhos. Declara que se tivesse condição financeira compraria livros dessa área que é de seu grande interesse. Como forma de lazer lê os suspenses e romances policiais (Sherlock Holmes e Agatha Christie). Estes últimos, Dona Carmem lê em seu trabalho, pegando-os como empréstimo da coleção de seu patrão. Ela lê quando vai ao banheiro ou enquanto a “nenenzinha” está dormindo. Lê um “pouquinho” a cada dia, mas seu

⁴⁵ Arranjo familiar, nesta pesquisa, está se referindo à modalidade de composição da família: modalidade nuclear, quando pais e filhos moram juntos; modalidade monoparental, se apenas um dos genitores vive com os filhos; modalidade recomposta, quando, após separação dos pais, a família é recomposta com a figura do padrasto ou madrasta no meio familiar. Ver Glória (2007, p. 25-26).

⁴⁶ O pai de Diego também é filho adotivo. Sobre as adoções não obtive maiores informações.

⁴⁷ Atividade comumente proposta pelos professores após a leitura de algum livro. O fichamento apresenta possibilidades variadas de avaliação da leitura pelos professores. Dona Carmem, por exemplo, declarou que em

desejo é ler toda semana um livro. A mãe de Diego declara que consegue sabedoria lendo. Considera-se também leitora de classificadas de jornal, acompanhando o mercado de ofertas de trabalho.

O pai de Diego, 38 anos, é da região de Três Marias (MG), tem 5 irmãos e é filho adotivo. Seu pai adotivo estudou até a 4^a. série e sua mãe não foi alfabetizada. A sogra de Dona Carmem foi assim identificada por ela por não saber escrever cartas. O pai de Diego concluiu o ensino médio. Trabalhou como frentista em um posto de gasolina, realizou atividades relacionadas a contabilidade, vivenciou o desemprego por 9 meses e voltou a estudar, formando-se técnico em contabilidade, área em que trabalha atualmente. Assiste a telejornais e ao horário político; participa de palestras relacionadas a contabilidade; assiste a filmes em DVD em companhia da esposa e dos filhos.

Na família de Diego há um cardiologista, um advogado, uma estudante de Direito e um técnico em eletrônica.

4.1 UM OLHAR SOBRE A FAMÍLIA DE DIEGO

Dona Carmem, mãe de Diego, migrou para a capital com a família composta de 12 irmãos, já na fase adulta. Dos irmãos, só tem contato com a caçula e a que a adotou. Aos demais se refere com mágoa e “desprezo”,⁴⁸ revelando que depois da morte de seus pais “uns [irmãos] tiveram que ir para a rua, outros/ tenho até um irmão que virou mendigo no centro”. Ela não entende o comportamento dos irmãos. Diz: “nascer pobre não é desculpa [...] meus irmãos veio de índole muito pobre [...] então, eu acho que/ eu não convivo muito com eles por causa disso. A mente deles é muito pequena e a gente não tem que ser pequeno”.

Dona Carmem não forneceu informações suficientes para caracterizar algum tipo de processo de escolarização de todos seus irmãos, seja de abandono ou de prolongamento dos estudos, que pudesse servir como espelho para Diego. A mãe concluiu o ensino médio; uma das irmãs retomou os estudos já com os filhos crescidos e cursa Direito atualmente; um dos primos é cardiologista; um sobrinho, a quem Diego chama de tio e com o qual possui uma forte relação afetiva, trabalha como técnico em eletrônica e pretende fazer vestibular para Mecatrônica. Segundo Diego, Mecatrônica “é tipo uma Engenharia eletrônica, só que é um pouquinho maior”.

sua época de estudante o fichamento constava de: (i) nome do autor; (ii) assunto/tema da história; (iii) sentimentos despertados durante a leitura (se chorou, se sentiu emoção, etc. e por quê).

⁴⁸ “Meus irmãos, assim, ah, ah, eu acho que... como que eu vou te falar... eu não tenho muita assim... eu desprezo meus irmãos”. (Entrevista, 11/09/2006).

4.1.2 Letramentos: a escrita de cartas e anotações de pedidos no bar

Interessante notar os critérios que Dona Carmem utiliza para informar sobre ser ou não alfabetizado tanto em relação a seus pais quanto em relação a seus sogros. Ela usa o critério de não saber escrever carta para identificar a sogra como não alfabetizada e o critério de anotar pedidos no bar para caracterizar como alfabetizados seus pais consangüíneos. Portanto, alfabetização para ela se relaciona à escrita. Não há menção à leitura nem dos pais e nem dos sogros. Pareceu ser esse um assunto que a surpreendeu ou em que ela nunca havia parado para pensar, porque faz um tipo de reflexão no momento da entrevista, como podemos conferir abaixo:

Pesquisadora: E os pais de seu marido?
 Dona Carmem: Eles também são alfabetizados. Não, espera aí...
 Irmã mais velha de Diego [grita da cozinha]: A minha avó não é alfabetizada.
 Dona Carmem: A mãe dele não era alfabetizada.
 Diego: Um parou na 4ª. série.
 Dona Carmem: Sabe por que ela não era alfabetizada? Quando ela ia escrever carta, a gente tinha que escrever carta para ela. Se ela fosse alfabetizada, ela não tinha que ninguém escrever para ela, uai. (Entrevista, 11/09/2006).

E em relação a seus pais:

Pesquisadora: Então, como você aprendeu a ler, sua mãe é alfabetizada...
 Dona Carmem: A minha mãe era alfabetizada, meu pai, também. Eu perdi meus pais com 13 anos de idade, eu fui adota/ eu sou, aliás, eu fui adotada desde os 4 anos de idade. Então, eu não convivi com os meus pais. Assim o tempo que eu ia na casa deles, que eu conversava com eles, tinha um bar, né, então, eu via eles anotando os pedidos, então, estudou, pelo menos eles eram alfabetizados. (Entrevista, 11/09/2006).

Os debates atuais sobre os *letramentos*⁴⁹ são intensos pela diversidade de práticas orais e escritas numa sociedade tão modernizada como a nossa, com inúmeras possibilidades de se lidar com o texto escrito e suas formas orais de apresentação. No entanto, para compreender o que Dona Carmem relaciona como ler e não ler, ser ou não ser alfabetizado pelas práticas que ela declarou tanto de seus pais quanto de sua sogra, pode-se recorrer a Soares (1998, p. 24), que, dentre as inferências possíveis sobre o termo *letramento*, diz:

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim,

⁴⁹ Um exemplo da importância dada atualmente a essa questão foi a realização, nos dias 27, 28 e 29 de agosto de 2007, do Primeiro Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita na Faculdade de Educação da UFMG sob a coordenação da Professora Marildes Marinho.

um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (Grifos da autora).

4.1.3 Profissão: babá, doméstica – representações sociais de uma ocupação

Atualmente, a mãe de Diego trabalha como babá. Em vários momentos da entrevista reafirma com orgulho a profissão que exerce: “porque eu sou babá”, “tanto que eu sou babá” ou então “eu sou doméstica”. Essa autovalorização profissional pode ter a ver com sua remuneração considerável, apesar de a ocupação ser modesta: “eu sou babá, gosto do meu serviço, do que eu faço, ganho muito bem”.⁵⁰

Eu não deixo o meu serviço para trabalhar nesta área [supermercado, balconista de loja], porque eu sei que vou ganhar mal [...] porque hoje em dia tá pagando é salário mínimo [...] eu fico morrendo de dó, pessoas que trabalham no EPA [supermercado], ganham salário mínimo, trabalham o dia inteiro, devem ter que levar comida; têm que levar tudo; desconta passagem, desconta tudo. (Dona Carmem, mãe de Diego).

Observa-se que como doméstica ou como babá ela está isenta de muitos desses problemas que aponta, o que não é o caso de seu marido, por exemplo, pois, segundo declara, “eles pagam é salário mínimo, fora a marmita que você tem que levar”. Com esse discurso comparativo, ressaltando as vantagens do seu emprego, considerado socialmente de menor prestígio (babá) que o de seu marido, auxiliar de contabilidade, Dona Carmem parece dizer que está melhor financeiramente do que muitas pessoas que ocupam postos de trabalho mais valorizados pela sociedade, inclusive seu marido, que se especializou para ocupar o cargo.

Entretanto, quando o marido ficou desempregado, aproveitando-se do fato de que ele “se interessou” por contabilidade, pois havia trabalhado nessa área com o cunhado dela, incentivou-o a voltar a estudar para conseguir recolocação no mercado de trabalho. O retorno aos estudos não foi fácil, conforme relata Dona Carmem: “ele ficou 9 meses desempregado e

⁵⁰ Procurei me informar em uma agência que encaminha servidores domésticos, dentre eles, babás. Pude apurar, informalmente, que o salário inicial de uma babá está em torno de 2,5 salários mínimos, podendo chegar a 6 salários mínimos. Curiosamente, segundo a informante da agência, muitas moças optam por este serviço para fazer “um pé de meia” e dentre as aspirações está ingressar numa faculdade posteriormente. Essas informações parecem referendar o discurso salarial de Dona Carmem, muito embora sejam dados não-oficiais.

eu pagava o curso dele. Então, assim, foi muito complicado, porque você tirar 300 e tantos de um curso para poder formar é difícil, eu sou doméstica. Eu sou doméstica”.

Novamente a afirmação e a auto-afirmação de sua categoria profissional. Uma doméstica, uma babá consegue pagar os estudos do marido! Parece dizer: onde já se viu uma doméstica, cujo status profissional e social inexistente, custear estudo do marido? (de filho ainda vai...). E onde já se viu marido de doméstica estudar? O discurso recorrente de Dona Carmem revela o modo social de enxergar e de avaliar um segmento de classe trabalhadora acostumada ao desemprego e ao emprego informal “bico”, referência feita nos meios populares à prestação de serviços sem vínculo empregatício, temporário, ou ao serviço “que aparecer” (qualquer coisa serve para quem está desempregado).

Ainda no que se refere à profissão de Dona Carmem, chamou a atenção, em uma das entrevistas, a dificuldade de Diego em falar sobre o trabalho da mãe. Pode-se dizer de “efeitos de legitimidade”, expressão utilizada por Bourdieu e retomada por Lahire (2004, p. 75) ao dizer que “o entrevistado corre o risco de subestimar (ou de não mencionar) as práticas que percebe como menos legítimas e de superestimar as práticas que considera mais legítimas”. Segundo o autor, isso ocorre quando se está diante de um objeto ou de uma prática cultural que acontece em um universo cultural diferenciado e hierarquizado ou quando uma pessoa tem uma consciência mais ou menos clara da dignidade ou da indignidade cultural de certos objetos e/ou de certas práticas.⁵¹

Pesquisadora: Sua mãe trabalha com quê?

Diego: Minha mãe é vendedora, é vendedora de... esqueci. É aquele tipo de pessoa que vende para restaurante, esqueço o nome, tem um nome, é vendedora, né?

Pesquisadora: Ela vende o quê?

Diego: Ela vende assim... ela vende alimentos, arroz... para restaurante, supermercado. Tem um nome, esqueci. Não sei, não lembro o nome. É vendedora, é revendedora. A empresa dela recebe arroz, feijão e tal e tal e ela revende para restaurantes, para supermercados, que mais? Bares também. O nome infelizmente eu esqueci. (Entrevista, 30/06/2006).

Dessa forma, Diego tenta atribuir legitimidade social à profissão da mãe (vendedora / revendedora) e faz o mesmo em pelo menos mais duas situações: ao se referir ao trabalho do pai como sócio de um escritório de contabilidade e ao dizer que a mãe é sócia de um clube esportivo onde ele joga basquete. Não se trata de compreender esses discursos como falsos ou como uma omissão ou até mesmo como uma mentira. O mais importante é compreender a representação social que Diego tem do que são profissões, como no caso da mãe, de maior e

⁵¹ Observam-se os “efeitos de legitimidade” nas situações vividas na casa de Gislene e de Fabiana (referidas no capítulo anterior): condição do pai de Gislene ser ex-presidiário e a mãe “estar na vida errada” e, no caso de Fabiana, o alcoolismo da avó, situações que culminaram na interrupção da pesquisa com elas.

menor prestígio dentro de um campo possível para sua condição. Ser vendedora ou representante (comercial) eleva mais o *status* familiar do que ser doméstica ou babá, funções de pouco prestígio social. O mesmo se pode dizer em relação ao pai: ser sócio de um escritório de contabilidade estabelece um tipo de relação que envolve capital econômico; passa-se de empregado a patrão. Eleva também o capital cultural familiar ser sócio de um clube esportivo, que é um espaço para o lazer e ampliação das relações sociais, o que se torna distintivo nos meios populares, uma vez que o lazer nas famílias pesquisadas, como se pôde observar neste estudo, se resume a locação de DVD, assistir à televisão, ir à casa de parentes ou recebê-los em casa nos finais de semana.

4.1.4 Uma vida no meio da violência: os desafios da mudança familiar

Em tom emocionado, Diego relembra o período em que morou por cinco ou seis anos “num cômodo”, revelando que “a vida lá era muito difícil, tudo longe”. O bairro era em uma região da Nova Pampulha. Ele descreve o bairro como “era uma mata, quase tipo uma fazenda”. A mãe de Diego comprou o lote e construiu “um barracão” nessa localidade depois de um desentendimento entre o pai e a irmã dele (cunhada de Dona Carmem) quando moravam todos no mesmo lote num bairro da região noroeste da capital. Dona Carmem, mãe de Diego, assim caracteriza o período em que viveram na região da Nova Pampulha:

Lá é muito, assim, afastado, né. Para você criar 3 filhos, principalmente um adolescente e uma pré-adolescente, é complicado. E eu trabalho o dia inteiro e ele [marido] trabalha o dia inteiro, e deixar as crianças lá sozinhas, a gente quase ficava louca. Em termos de ... qualidade de vida, muito bom para viver, assim, ar puro, mato. [...] Como você deixa 3 filhos sozinhos num lugar desse, abandonado? A gente tinha medo era de violência, porque lá aparecia muita gente morta, muito assassinato, sabe? Eles cometiam, eles cometem, né, os crimes no SM e N⁵² e jogavam os corpos lá. Inclusive atrás do meu barracão já teve 4. Não é morte matada lá, não, é corpo desovado lá. Olha para você ver, como você trabalha o dia inteiro num lugar desse? [...] Não podia sair do lado de fora, não podia/ eu ligando o dia inteiro para saber se está tudo bem em casa, se não tem... eles falavam: mãe, escutei tiro, eu ficava louca no meu serviço. Eles escutavam tiro de revólver, assim, perto de casa. Ficava doida. Medo. Eu ia trabalhar com medo, eu falava pra eles. O bairro em si não é ruim, o bairro em si é muito bom, para quem mora, mas para quem não trabalha, eu acho, para quem está lá perto dos filhos, eu acho que consegue viver muito bem, mas não pra mim, que fico o dia inteiro fora. (Entrevista, 11/09/2006).

A decisão da família em se mudar para um bairro mais central foi tomada depois que o pai de Diego terminou o curso técnico em contabilidade e a patroa de Dona Carmem a incentivou a “vir embora”. Na ocasião, a mãe de Diego estava determinada a parar de trabalhar para cuidar dos filhos: “eu já estava muito cansada, 4 ônibus por dia”; “muita violência lá no bairro; você

⁵² Bairros vizinhos.

sabe quando você desce do ônibus e fica esperando notícia ruim? Era o meu caso”. A patroa de Dona Carmem a convenceu dizendo que “aqui⁵³ não falta emprego, qualquer coisa que vocês arrumar, vocês conseguem sobreviver”. Pesou na decisão de mudar de bairro o desemprego do marido: “como é que você vai arrumar emprego? Hoje em dia empresa nenhuma, contabilidade nenhuma quer pagar 4 ônibus. Você sabe que não tem. Ninguém quer pagar mais 4 ônibus para... para... para... para trabalhador”.

Outro fator que provocou a mobilidade da família foi a educação dos filhos. Segundo Dona Carmem, nessa época era movida pelo medo: “Porque é até judiação, porque meus meninos é muito caseiro, eles foram criados, assim, em termo de medo, muito medo, medo, medo, então eles viviam pressionados pelo medo e então ficou muito caseiro”.

O contexto de violência vivido por Diego no bairro onde morava parece ter afetado suas relações sociais. A declaração de Diego parece revelar mais do que sua mãe possa entender como reflexo desse período:

Pesquisadora: E você sai com seus colegas, com seus amigos?

Diego: De vez em quando, muito de vez em quando.

[irmã interrompe]: Nunca. [tom de voz baixo. Como se tivesse falado sem querer].

Pesquisadora: Aqui no bairro, você tem amigos aqui no Conjunto...

Diego: Tenho.

Pesquisadora: Convive com eles, assim, sai, bate papo... vai na casa...

Diego: Muito difícil, muito pouco. Mais em casa, eu gosto muito de ficar em casa.

Não vejo muita coisa boa lá fora, não.

Pesquisadora: Por quê?

Diego: Não sei. É que eu devo ter algum problema [fala rindo], síndrome do pânico...

Pesquisadora: Síndrome do pânico...

Diego: síndrome do pânico, eu acho que eu tenho. Tenho certeza. Sei lá, você vai lá fora assim... [irmã interrompe dizendo que ela gosta de sair]. (Entrevista, 11/09/2006).

Em outro momento, durante a entrevista com a mãe, enquanto ela falava do medo que sentia deixando os filhos sozinhos no bairro que eles declararam ser violento, Diego a interrompe com um tom de voz sério:

Correção: Não tenho síndrome do pânico, eu tenho é medo que ela pôs em nós. Culpa dela.

Dona Carmem: A gente, mãe, de fato.../

Diego: Porque a gente escutava [tiro] de tarde, de noite, a gente não saía, não, né, ficava preso, com o portão fechado. (Entrevista, 11/09/2006).

⁵³ Dona Carmem se refere à região mais central da cidade. “Aqui” representa o perto do serviço dela; o “Aqui” é onde a família mora atualmente.

Diego, por ser primogênito e do sexo masculino, possivelmente recebeu dos pais a incumbência de proteger as irmãs enquanto eles trabalhavam. Interessante notar que Diego usa a palavra correção no sentido de retificação do que havia falado anteriormente sobre a síndrome do pânico e, em seguida, culpa a mãe: Por não ter amigos? Por não sair de casa? Por não “achar muita coisa boa lá fora”? Seu tom de voz ao responsabilizar a mãe foi enfático, demonstrando que ele pode estar vivendo um conflito, uma situação difícil para um jovem de 15 anos.

Entretanto, a mudança de residência trouxe para Dona Carmem preocupações em relação à criação dos filhos, à incerteza de o marido conseguir emprego e às possíveis dificuldades da família em passar a pagar aluguel. Sobre tais preocupações a mãe de Diego explica:

Então, como eles foram criados muito caseiros, eu fiquei com medo, né, de mudar pra cá, crianças diferentes, eu falei: perigoso, eu estou em faca de dois gumes. Eu posso correr o risco deles ficarem, deles ficarem mais violentos, mais contaminados por outras crianças, mas também eu posso ganhar com... sossego. (Entrevista, 11/09/2006. Grifos meus).

Apesar de todas as dúvidas expostas por Dona Carmem, eles se mudaram para um conjunto habitacional na região oeste de Belo Horizonte, o que parece ter trazido benefícios para a família, como atesta Diego:

Lá a gente sentia que não crescia, que não ia crescer. Lá não tinha aquele desenvolvimento rápido. [...] Aí ela [a mãe] viu que a vida aqui era muito melhor, aí a gente batalhou muito para... a gente tá de aluguel, fomos para o apartamento, ficamos apertados pra caramba. Aqui é muito bom, a casa maravilhosa. (Entrevista, 11/09/2006).

Ou de acordo com as declarações de Dona Carmem:

E daqui a gente não quer sair nunca mais, nós estamos caçando/ arrumando um jeito de vender o lote para poder dar entrada num apartamento aqui. [...] Porque eu gosto muito daqui, falo mesmo, eu vou trabalhar feito burro, mas eu vou comprar um apartamento aqui, manter as crianças aqui. (Entrevista, 11/09/2006).

A vida difícil marcada pelo medo, pela insegurança provocada pela violência da moradia anterior, parece ter ficado na memória dessa família como um estímulo para projetos futuros. É como Diego diz: “a vida já cresceu, teve um desenvolvimento” depois que se mudaram. Esse “desenvolvimento” diz respeito ao emprego do pai que “começou a desenvolver contabilidade”, à mãe que já trabalhava nas proximidades do conjunto, podendo, portanto, estar em casa logo após o trabalho sem se demorar muito, ao fato de pai e mãe irem

a pé para o trabalho e à segurança dos pais em deixar os filhos sozinhos no período da tarde. A mudança possibilitou à família planejamentos como vender o lote e comprar um apartamento no conjunto, “montar uma Contabilidade” no conjunto “e não trabalhar mais para ninguém”. Essa meta já está sendo buscada, pois, de acordo com Dona Carmem,

a gente está fazendo condomínio, já. Então, a intenção da gente é comprar um computador, é pôr todos eles para trabalhar com a gente e parar de trabalhar para os outros, porque não tem necessidade, a gente sabendo, conhecendo como a gente conhece, trabalhar para os outros, né. (Entrevista, 11/09/2007).

4.2 MORAL DOMÉSTICA

Tomamos moral doméstica no sentido atribuído por Lahire (2004, p. 25) ao se referir à “inculcação” a que as famílias populares submetem seus filhos, outorgando grande importância ao “bom comportamento” e à autoridade do professor. “Os pais visam, desse modo, uma certa ‘respeitabilidade’ familiar da qual seus filhos devem ser os representantes”, afirma Lahire (Op. cit.). Dessa maneira, são exemplos de ordem moral doméstica: controle direto da escolaridade dos filhos através da regulamentação do tempo destinado ao “para casa”, restrição do tempo diante da televisão e para uso do computador; regulação do contato com amigos e do tempo que levam da escola para casa. São ações familiares que visam evitar que os filhos se “degringolem” no sistema escolar. Além da ação socializadora, o autor supracitado aponta as ordens material, afetiva e moral reinantes que podem desempenhar um papel importante na atitude da criança na escola.

Sem dúvida, uma configuração familiar relativamente estável, que permite à criança relações sociais freqüentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao ‘êxito’ no curso primário. Através de uma presença constante, um apoio moral efetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma. (LAHIRE, 2004, p. 26).

Dentre as ações consideradas por Lahire como positivas estão: moral do bom comportamento, da conformidade às regras, do esforço, da perseverança; regularidade das atividades e dos horários, dentre outros, que produz “estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos”. O universo doméstico organizado e ordenado possibilita à criança incorporar, sem o perceber, métodos de organização que lhe servirão de referência para a ordenação do mundo.

Na casa de Diego, as tarefas domésticas são divididas entre os três irmãos. As obrigações de Diego consistem em “arrumar casa, varrer e cuidar da sala”, sua irmã mais velha cuida da cozinha e a tarefa da irmã mais nova é a de arrumar o quarto.

Em entrevista, Diego se refere a essas tarefas como “servicinho”: “minhas irmãs também fazem o servicinho delas”. O termo “servicinho” seria utilizado por Diego porque ele é em menor escala se comparado ao trabalho doméstico completo, por exemplo, arrumar, lavar, passar e cozinhar? Ou apresenta um tom pejorativo e estigmatizante, como se o trabalho doméstico fosse algo sem importância na escala profissional e social? Pode ser também que o termo utilizado por Diego tenha o significado de um trabalho pequeno, uma ajudinha em casa, sem maiores compromissos.

Diego, entretanto, caracteriza suas obrigações domésticas como sendo “senso de ética” e parece reconhecer que o trabalho da mãe não é um “servicinho” como o seu e de suas irmãs.

Pesquisadora: E o Diego faz o quê? Fala, Diego.

Diego: Eu varro a casa e fico por conta da casa.

Pesquisadora: Isso foi a mãe quem estabeleceu?

Diego: Eu vou varrer a casa. Aí é mais senso de ética, né. Porque ela [a mãe] chega 6 horas da tarde, ela rala o dia inteiro. Para mim eu penso assim, é uma sacanagem ela ter que chegar e ter que arrumar a casa, ainda.

Eliane [irmã mais velha]: Um marmanjo e uma moça. (Entrevista, 11/09/2006).

Diego refere-se ao “senso de ética” como uma iniciativa própria, mas não parece ser bem assim, levando-se em consideração as declarações de Dona Carmem: “aqui em casa tudo é dividido”, “cada um tem sua obrigação”, “eu trabalho muito, então, não é justo”, mas, “se eu chegar, não fez, eu faço. Mas faço muito triste e deixo eles perceberem que eu fiquei muito triste”. E também as de Eliane, irmã mais velha de Diego, provavelmente utilizando o vocabulário da mãe: ainda mais com um “marmanjo” e uma “moça” em casa. Ou seja, não são crianças, o que significa que podem colaborar, uma vez que a família não possui ajudante ou empregada.

Diego revela também que em sua casa tudo funciona como “uma sociedade”. A mãe “sempre ensinou que nada é meu, nada é seu, aqui, em casa, é tudo de todo mundo. Não existe/ é existe, se você quiser falar que o teclado⁵⁴ é seu, você toma porrada demais”.

Além do “servicinho” descrito, os pais de Diego atribuem aos filhos outros ordenamentos mais objetivos. Para orientá-los nas tarefas domésticas, tanto o pai quanto a mãe costumam deixar bilhetes afixados na televisão. Segundo Diego, os bilhetes variam na forma quando é o pai quem escreve ou quando é a mãe.

⁵⁴ O teclado, presente de aniversário da irmã mais velha, tornou-se um bem comum, de acordo com Diego.

Os bilhetes do pai foram caracterizados pelo filho como “bem duro”, ao contrário dos bilhetes da mãe, que, além da orientação alimentar (“manda comprar biscoito e manda comprar pão”), ainda lembra cada um dos filhos de suas obrigações diárias, como a limpeza do apartamento, e somente à filha caçula recomenda fazer as tarefas escolares.

Pesquisadora: Como ele escreve os bilhetes?

Diego: Bem duro: Fazer tomate. Amo vocês. Tchau. [risos]

Pesquisadora: Como é que é? [ele fala rápido]

Diego: Fazer o tomate, ou picar, né. Amo vocês. Beijjos. Tchau.

Acabou, não mais coisa escrita, não.

Eliane [Irmã mais velha]: Da minha mãe é assim:

[Diego e Eliane falam juntos]: Olá, queridos, saiba que amo vocês muito.

Eliane: A mamãe deseja que vocês piquem o tomatinho para ela porque se não vocês vão ficar sem salada para comer. É...Diego, por favor, tira a poeira de cima da televisão porque já está grosso.Eliane, limpa esse fogão direito, ele já está encardindo.Isabel, se você não fizer o Para casa, você vai ver na hora que eu chegar.

Beijinho,Mamãe te ama.

Douglas: [final do bilhete] A mãe vai ficar nervosa.

[No bilhete do pai]: está bom, tchau.

Ao se lembrar do bilhete da mãe, Diego e sua irmã Eliane falam em coro como se recitassem o início do texto, o que indica que Dona Carmem deve começar os bilhetes sempre do mesmo jeito. Não foi possível o acesso a nenhum deles. Diego disse ser essa uma “missão impossível, já leu o recado, explode! Igual no filme Missão Impossível, o cara leu o recado e oh... tchau”.

4.2.1 As regras para construção da autonomia e da responsabilidade

A mãe de Diego impõe regras de comportamento, como: horário para tomar banho até as 8 horas (caso contrário, vai “dormir sujo para aprender como é ruim dormir sujo”); assistir à televisão até as 10 horas; escovar os dentes (“eu pego uma vez e olho. Fulano, você vai ficar banguelo, aí eles acordam. Se o dente caiu, eu deixo banguelo um mês mais ou menos que é para aprender que, se não escovar os dentes, os dentes vão cair”).

Dona Carmem pressupõe que, agindo dessa maneira, a criança “aprende a ser responsável por ela, não são os pais que colocam responsabilidade, eles só guiam, só mostram o caminho, agora ficar ali em cima, não adianta”. Ela diz também que, se “ficar em cima, pressionando, isso no futuro tem consequência. Vai crescer um menino irresponsável, esperando ordem de pai e mãe para fazer as coisas”. E arremata: “eu tenho como sabedoria de vida que isso prejudica seu filho mais ainda, que ele fica mais dependente”.

Essa conduta de Dona Carmem, visando à construção de uma autonomia pelos filhos, pode ser observada também em relação às tarefas escolares, pois ela revela que “olha” os cadernos dos filhos “até hoje”, no entanto esse “olhar” o caderno não acontece diariamente, pois, segundo Dona Carmem, “se você pega o caderno do menino todo dia para olhar você está tirando dele a responsabilidade de estar com o caderno perfeito”. A estratégia que ela usa para verificar a função de aluno dos filhos é “olhar de repente”. Ao relatar essa situação, seu tom de voz fica mais grave e o semblante mais tenso, o que parece demonstrar a autoridade materna e a função feminina na educação dos filhos.

Pesquisadora: E com essa correria toda, dá tempo de ver o Para Casa dos meninos?
 Dona Carmem: Ah, isso aí pode ter certeza, mãe tem uma intuição. É assim: nem sempre, né, a gente se desdobra. Mas, é como eu te disse, mãe tem uma intuição, eu chego em casa, pela carinha deles eu percebo, aí eu pergunto: fulano, como é que está os caderno, deixa eu ver, pega lá.
 Irmã mais nova de Diego: Olha de repente.
 Dona Carmem: Eu chego em casa e falo de repente, falo assim: fulano, traz o caderno de Matemática, Português, Geografia e Ciências.
 Irmã mais nova de Diego: História.
 Dona Carmem: História. Traz tudo!
 Mãe, mas eu só tenho Matemática e Português. Não tem problema, eu quero ver como você está na escola. Não tem problema se você tem Matemática e Português. É onde eu pego, né. É onde eu pego.
Eu pego bilhete da professora que não foi mostrado, eu pego atividade sem fazer. Não, não, não bato, não castigo, mas em compensação eu faço copiar tudo de novo.

Ao mesmo tempo em que reconhece falhas nos filhos em relação às tarefas escolares, como o “bilhete da professora que não foi mostrado” e “atividade sem fazer”, Dona Carmem compreende que “cobrar demais também não adianta. Isso aí [responsabilidade] vem com o tempo”. E ternamente completa: “é, eu sinto muito orgulho deles, porque eles são muito bons. Porque defeito todo muito tem. Quando o defeito é menor que a qualidade, está bom, né”.

4.3 AS ESTRATÉGIAS FAMILIARES DE INVESTIMENTO ESCOLAR

4.3.1 “Eu vou alfabetizar eles em casa”

Na concepção de Dona Carmem, o processo de aquisição da leitura e escrita começa em casa e somente aos 5 anos a criança deve ir para a escola formal. Em seu discurso sobre sua entrada na escola, há indícios de angústia e sofrimento: “Eu achava aquilo tudo muito movimentado [...] minha cabeça ficava, assim, olha [girando]”.

Aquilo ali [escola] é uma agressão, porque a criança/ a gente... tudo assim, você ser jogado ali, você tem que aprender, você tem de fazer, se você não fizer você toma bomba, você é... separado, na minha época era assim. (Entrevista, 11/09/2006).

Refletindo sobre sua própria experiência, ela decide que com os filhos seria diferente.

Eu pensava assim: quando eu tiver meus filhos, gente, eu não vou fazer isso [jogar ali]. Quando eles fizer, assim, 2 anos, 3 anos, eu vou alfabetizar eles em casa. Vou preparar eles, em casa, e quando eles tiver com 5 anos, eles vão para a escolinha. (Entrevista, 11/09/2006).

E foi assim que ela fez para superar seu próprio trauma: “você põe seu filho lá, eu achava que aquilo ali era uma agressão, sabe, tirar eles do mundinho deles e colocar no meio lá, com uma professora, sô”.

Pesquisadora: Como você ensinou seus meninos antes de ir para o jardim?

Dona Carmem: Eu ensinei? Ah, eu ensinei comprando lápis de cor, ensinei eles comprando caderno, pegando na mãozinha, ensinando a colorir: oh, dentro do/ não colore fora, fica, feio, amor, colore dentro. É o que eu faço com a minha nenenzinha⁵⁵ também: não colore fora... vamos fazer bolinha, vamos fazer risquinho. Quando eles [os filhos] foram para o jardim, os três, os três foram para o jardim, os professores ficavam: mas como seus meninos é inteligente! Eu falei: não, porque começa é dentro de casa, é dentro de casa. (Entrevista, 11/09/2006).

Dona Carmem também acredita que as famílias não deveriam “ter pressa” ou “correr tanto” para colocar seus filhos na escola: “você joga seu filho ali, oh, dá a impressão que você está querendo se livrar do menino”. Para ela, “o importante [na idade de 2, 3 anos] não é a escola, é dentro de casa”.

Mas essa idade [antes dos 5 anos], eles aprendem demais, essa idade você pode sugar da mentezinha deles, eles estão fértil ali, eles estão aprendendo, está entrando tudo. Então, eu acho que a melhor fase para você... mandar para a criança, pôr na cabecinha deles as coisas boas da vida, é nesta fase de 2 a 3 anos, passou disso, também, eles já estão formados. (Entrevista, 11/09/2006).

Diego fez o pré em escola particular mesmo a família “passando aperto” financeiro para pagar “uma escolinha boa”. Esse investimento foi considerado por Dona Carmem como “fundamental” para que o filho se estabelecesse como aluno, desenvolvendo hábitos e responsabilidade.

Que é fundamental, sô, aquilo que você tem no início da sua vida faz muita diferença, é muito importante. Como começou, sua cabecinha começou, assim, analisar aquela escola, eu acho que é muito importante, o primeiro dia, a mãe levar,

⁵⁵ Refere-se à menina de 2 anos de quem ela cuida como babá. Da mesma forma que fez com seus filhos, ela faz com a “nenenzinha”.

a mãe buscar, aquela coisa, assim, sabe, a roupinha, a pastinha, a merendinha, eu acho muito importante para a criança. [fala suavemente] (Entrevista, 11/09/2006).

O pré? Porque eu acho que quando uma criança vai para a escola... totalmente sem... sem adaptar, sem... assim... como que eu vou te explicar, uma criança que vai para a escola, sem o pré, direto para a escola é um choque muito grande. Porque o pré, ela... ela... ela... é particular, não é de graça, né, então, a criança indo para aquela escolinha ali, ela aprende a conviver, aprende a ter hábitos, a responsabilidade. Então, eu achava/ eu acho até hoje que deve passar pelo jardim, primeiro, porque o jardim ele tem 12 crianças e a escola tem 30, 40. Uma professora. No jardim tem 3. Então, ela indo ali para o jardim aprendendo a levantar, a liberdade de ir para a escola para mim é essencial, porque é diferente demais você pôr uma criança numa escola direto, pôr ele ali no meio daquele tanto de menino do que pôr ele ali com poucas crianças e ele criar hábitos: hábitos de levantar cedo, hábitos de estudar, hábitos de fazer “para casa”, até hoje eu estou lucrando com isso. Nenhum tomou bomba, né, filho? Tomara que não tome! (Entrevista, 11/09/2006).

Dona Carmem considera um “lucro” o investimento que fez apesar da dificuldade em pagar um bom jardim para os filhos. Esse lucro pode ser traduzido em uma seqüência de estudos sem repetência: “nenhum tomou bomba”. É com orgulho que ela fala do resultado de seu esforço.

4.3.2 Os “lucros” de uma boa escola infantil

A escolha da escola para a educação infantil de Diego se deu mediante critérios próprios da mãe, a partir de valores pouco comuns em seu meio social, onde as famílias, incentivadas pelos órgãos públicos de educação, optam ou são condicionadas a matricular seus filhos em escolas próximas a suas residências. À época, a família de Diego morava na região noroeste da capital. O objetivo da mãe era que a primeira série do filho fosse “sem dificuldades” e que o prosseguimento, com sucesso, nos estudos estivesse garantido. Para isso, o 3º. período deveria ser cursado em uma escola de qualidade.

Pesquisadora: Como você escolheu a escola das crianças?

Dona Carmem: Eu escolhi, eu escolhi pelo lado da higiene, eu escolhi pelo lado da formação de professores do jardim deles. Eu olhei se o jardim tinha pedagoga, se era um jardim que pudesse estar alfabetizando ele, para ele estar passando para a 1ª. série sem ter dificuldade. (Entrevista, 11/09/2006).

As mudanças de bairros, entretanto, fizeram com que Dona Carmem peregrinasse por várias escolas para escolher aquela que melhor lhe atendesse. Pelo visto, ela tinha critérios bem sólidos: higiene, professores formados e pedagoga. A esses critérios, ela agregaria outros: segurança, tipo de aluno atendido e amizade com funcionários, como declara:

Pesquisadora: Como você escolheu a escola?

Dona Carmem: Porque igual eu estou te falando, tinha no [nome do bairro], mas tinha que pagar ônibus, eu não tinha condição. Nós estávamos cercados pela Nova Pampulha. Só que eu... como mãe, você sabe, a gente vai e olha tudo. Aí eu fui na escola do [nome do bairro], olhei. Eu falei: gente, não tem condição, eu não vou botar um filho meu para estudar aqui. Porque para você ter uma idéia, na época que eu fui olhar escola para ele, eles estavam limpando os quadros, porque um dos alunos fez cocô no meio da sala e passou no quadro. Eu falei: quê? Pelo menos até surgir uma escola melhor, com uma condição para eles estudar melhor, para mim pagar ônibus, eu vou pôr. (Entrevista, 11/09/2006).

E a opção foi por uma escola pública em que os filhos iam de “escolar” (transporte particular e pago pelos pais), mas pelo menos Dona Carmem tinha um pouco de tranquilidade para trabalhar.

Que a outra é péssima,⁵⁶ é. Mas, assim, péssimo, ela é pequena, ela é menor, eu conhecia a diretora, eu conhecia todo mundo, me ligava no serviço, então para mim era mais fácil controlar as crianças mesmo sendo péssimo mesmo, imagina o péssimo do péssimo. (Entrevista, 11/09/2006).

Parece que Dona Carmem ficou satisfeita com a escola dos filhos quando a família se mudou para a região oeste de Belo Horizonte. Contudo, sentiu-se “desanimada” diante da escola municipal “belíssima” próxima à sua nova residência: “Como é que eu vou conseguir vaga numa escola belíssima⁵⁷ para 3 crianças”? Ao afirmar para a diretora que seus filhos nunca haviam repetido um ano escolar e conseguir vaga para os três, ela se sentiu aliviada: “para mim foi a maior alegria”. Dona Carmem estava colhendo os “lucros” por ter investido na educação infantil em escola particular com todo esforço já declarado por ela.

A atual escola dos filhos, nomeada pela mãe como “belíssima”, é também caracterizada por Diego como “maravilhosa”, “o ensino dela é maravilhoso”, “eu admiro os professores, são educados”, a “amplitude da biblioteca”, a escola é “grande demais”, “enorme” e “muito organizada”. O jovem relata sua perplexidade ao perceber a existência de duas quadras esportivas quando foi conhecer a escola onde estudaria: “quando eu vi que tinha duas, eu falei: que isso!!! Fiquei viajando na escola, então, a escola é muito boa”. E por ser muito boa, “não tem nada que deixar de estudar”, afirma Diego. Esse parece ser um discurso

⁵⁶ A qualificação de “péssima” atribuída à escola onde a família morava antes da migração para a região oeste da capital pode ser um atributo comparativo à escola atual de Diego.

⁵⁷ Não foi possível, durante a entrevista com Dona Carmem, que ela explicitasse a caracterização da escola como “belíssima”. Posso inferir que, muito provavelmente, ela tenha se referido à arquitetura, à fachada da escola, ao tamanho, ao espaço físico, às quadras poliesportivas, ao pátio interno e externo, à cantina, às salas de aula, enfim, ao que seus olhos alcançaram no momento da visita. A situação de entrevista, às vezes, me pareceu como uma armadilha superada, possivelmente, por pesquisador experiente. Interromper um discurso para pedir explicação, por exemplo, constituiu, para mim, um dilema. Em algumas situações percebia que era possível e em outras me calei para deixar o outro aparecer.

repetido em casa pela mãe, pelo pai ou ambos, podendo ser compreendido como: já que a escola oferece todas as condições para ser um bom aluno, por que, então, deixar de estudar? Se foi feito tanto sacrifício nessa mudança, agora que vocês estão numa ótima escola, cumpram com o dever de serem bons alunos e estudem, afinal, “não tem motivo para deixar de estudar”.

Há uma comparação explícita de Diego com a escola anterior: “lá não tinha quadra, tinha uma coisa lá, tipo um patinho pequenininho, a gente jogava bola lá”. Considera a mudança de escola como uma mudança “drástica, muito drástica” – do feio ao belo e da insegurança para a segurança.

4.4 AS DISPOSIÇÕES LEITORAS DE DIEGO

4.4.1 Informática: “sou fascinado, sou vidrado”

A seleção de Diego para este trabalho, como foi dito no capítulo anterior, também se deveu à sua relação peculiar com a informática. Ao ser indagado se possuía computador em casa, respondeu com um sorriso meio maroto: “ambas as partes tenho... tive, tenho, tenho computador em casa”. Ele revela dois incidentes que atribui à sua curiosidade em conhecer o funcionamento da máquina. Na primeira vez,

deu fogo nele, pegou fogo, eu derreti o computador. Eu não sabia de nada, tive curiosidade, aí eu desmontei o computador, aí eu montei certinho. Tem uma polaridade de ligação que não pode ser da energia normal, essa polaridade, eu invertei ela. Quando eu invertei essa polaridade, ele deu um curto e queimou a placa. [fala rindo, como se lembrando de uma travessura]. Deu perda total no computador, não deu para aproveitar nenhuma peça. (Entrevista, 30/06/2006).

Na segunda vez,

eu fui e desmontei o computador todo e fui montar para aprender. Infelizmente na hora que eu fui montar, aconteceu um problema que tem, no computador, tem um componente chamado microventilador. Esse microventilador serve justamente para não deixar a temperatura esfriar. No caso, eu não sei o que aconteceu, o microventilador parou com o processador funcionando. [incompreensível] queimou, logicamente, não esfriou o computador, acabou esquentando. (Entrevista, 30/06/2006).

Diego utiliza diversos argumentos com o pai para justificar o que denominou de “curiosidade”: “você nunca vai... tem um livro ali, se você nunca chegar e ler o livro, você

não vai descobrir o que o livro tem”; “então eu falo isso pro meu pai: pai, a minha profissão vai ser Engenharia Eletrônica, pra isso preciso ter uma base...”; “pai, pra eu ser Engenheiro Eletrônico, pra chegar na escola, pra chegar pelo menos sabendo a idéia do que seja, eu preciso saber como funciona os negócios”; “mas pai, você ainda vai me agradecer muito porque assim, engenheiro de eletrônica está ganhando dinheiro! Além de ser um futuro, né? Muito dinheiro, eu estou estudando”; “assim como o professor gosta de dar aula eu gosto de desmontar o computador”: Enfático, procura e parece conseguir a compreensão do pai.

Eu falo para ele, tudo isso que está acontecendo aqui em casa vai valer a pena. Igual ao Ronaldinho, o Ronaldinho Gaúcho, ele matava aula pra jogar futebol [fala rindo], matava aula pra jogar futebol. Tudo bem, é errado. Mas ele apren/, ficou melhor, o pai, a mãe dele, né? investiu no futebol, hoje ele é o melhor do mundo e a mãe dele é feliz, né? Então, igual [incompreensível] disse um negócio assim, o presente... como é que é? Se faz o presente... não... é no presente que se faz o futuro. Então, né? (Entrevista, 30/06/2006).

A mãe de Diego parece compreendê-lo e demonstra uma certa cumplicidade e tolerância diante de seu aprendizado.

Dona Carmem: É muito difícil, né. Mas você não pode achar e desesperar, então, agora é começar... já está entendendo mais, já está lendo mais. Então, eu falei para ele: ô, filho, por favor, pelo menos até [ri], até [ri], eu nem falo é...

Diego: Garantia.

Dona Carmem: Até a garantia [ri].

Diego [completa a frase para a mãe]: Não abre, não.

Dona Carmem: Não abre, não [fala rindo], porque se ele abrir o negócio antes da garantia, nós estamos perdidos. (Entrevista, 11/09/2006).

Pela curiosidade, segundo Diego, já abriu um teclado para “saber como que era”; afirma saber como funciona um aparelho de som, montando e soldando peças. Também declara ter recebido como pagamento por ter consertado um computador trezentos reais, dos quais duzentos deu para o pai, confirmando para este que abre os equipamentos não para “fuxicar”, como seu pai costuma lhe dizer, e sim para aprender.

Interessante notar que todas essas experiências, bem ou malsucedidas, aconteceram sem que Diego tivesse acesso a um curso de informática. Declarou que, somente depois que queimou o primeiro computador, passou a estudar e a ler. Comporta-se como um “autodidata” no assunto.

A biblioteca da escola onde estuda e o tio materno são suas fontes de informação sobre informática. O tio, por ser dono de uma oficina e trabalhar com reposição e manutenção de peças para telão, *home theaters* e computadores, provavelmente exerceu e exerce alguma influência sobre Diego. O tio o convidou para viajar com ele fazendo reposição e manutenção, atendendo clientes em pelo menos quatro cidades do interior de Minas. Diego frequenta a

oficina do tio, que é avaliada por ele como “boa, eu gosto muito de ficar mexendo, eu vou lá e aprendo também muita coisa”. O tio lhe deu de presente o livro *Faça um site* e Diego relata: “até que eu treinei ele no meu computador”. Ou seja, o que Diego lê nos livros ele se aventura a aplicar no computador para compreender seu funcionamento.

Sua outra fonte de informação nessa área é a biblioteca da escola. Ele negocia, com a bibliotecária, novos prazos para devolução dos livros de informática. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o livro *Como montar, configurar e expandir seu PC de 200 a 500 MHz. Inclui configuração até Pentium 3 900 e K 6 3 600*.⁵⁸ Segundo sua irmã mais velha, “ele já leu esse livro umas 5 vezes, já. Ele foi a única pessoa que pegou esse livro”. Entusiasmado, Diego mostra o livro, com o qual está desde 16 de março: “ninguém tinha pegado. Olha aqui para você ver, todas essas vezes foi eu que peguei”. Afirma que leva o livro para “arrumar” computador em casa de amigos.

Diego declara que aprende sobre informática pelos jornais impressos, *Estado de Minas* e *Folha de S. Paulo*. “No *Estado de Minas* tem informática, eu gostaria de comprar *Estado de Minas* por causa da informática, porque a parte de informática, ela é muito boa. Tem coisas demais nela. Coisa que eu nem sabia, falei assim: que isso? Tem dicas, entendeu”?

Relata outro fato de aprendizagem pelo jornal na época em que estudava em outra escola. Quando a professora levava os alunos à biblioteca para recortar “alguma coisa de jornais velhos”, ele sempre procurava o caderno de informática:

Aí eu sempre procurava o... de informática. Aí quando eu pegava o jornal de informática, era para recortar alguma coisa, eu pegava, dobrava e punha na mochila e pegava outra coisa. Chegava aqui em casa, já lia, deixava guardado. Tem uns programinhas que eu aprendi manusear eles corretamente pelo jornal”. Cita como exemplo “um programinha de navegação na Internet, o nome dele é Fire Fox. (Entrevista, 11/09/2006).

Diego pode ser considerado um autodidata na área de informática, procurando aprender sozinho aquilo que o fascina, como deixa transparecer neste depoimento:

Eu sou muito vidrado em computação, adoro muito, eu leio os livros de computação, quase todos que tem na biblioteca já peguei para ler, [...] eu acho fascinante as pecinhas, configurar ele, eu acho muito chique. (Entrevista, 30/06/2006).

⁵⁸ Este livro é da Editora Makron Books do Brasil, 1999. São 16 capítulos com Apêndice e Tópicos Complementares, perfazendo aproximadamente 488 páginas.

4.4.2 O ler na biblioteca escolar

É na biblioteca da escola que as leituras do futuro, como diz Diego, se fazem presentes através da revista *Veja*, na qual pode dar uma “folheadinha”. Nesse semanário, Diego se interessa por matérias que abordam as fontes alternativas de energia, a situação do petróleo no mundo e as ações do homem interferindo nas estações climáticas e suas conseqüências.

Pesquisadora: Ah, é? O que você gosta de ler do futuro?

Diego: Assim, é... fontes alternativas que eles estão fazendo, tipo energia solar, petróleo [incompreensível], é... que o petróleo não vai durar muito tempo, isso aí já pode ser visto já. Sobre o tempo, o que pode acontecer com o tempo daqui a 10 anos. Isso eu gosto de ler. Eu fico meio preocupado, mas eu gosto, entendeu? Tem uma percepção de vida. (Entrevista, 11/09/2006).

Como Diego pretende fazer seleção para ingressar no CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica ou no COLTEC – Colégio Técnico do Centro Pedagógico da UFMG, pensa ser importante se informar sobre assuntos da atualidade, pois teve referência de que nesse tipo de prova pode “cair” uma reportagem: “vamos supor, se eu não leio reportagem, entendeu”? Afirma que gostaria de ser assinante da revista *Veja*, mas não o faz por falta de condições financeiras: “fico doido para assinar ela, está caro, dinheiro ultimamente está difícil”. Diego parece ler com fins utilitários: porque pode cair na prova, porque o professor pode pedir para fazer trabalho. Parece cumprir bem o papel de aluno.

Embora legitime a leitura da revista *Veja* por sua utilidade, o mesmo não acontece com as também utilitárias revistas de música cifradas que usa para tocar teclado. Há várias delas perto do instrumento e Diego inclusive as utiliza quando toca em sua casa, porém elas sequer foram mencionadas. Elas são menos significativas, aos olhos de Diego, para serem reveladas como objeto de leitura? Ou a representação de Diego para leitura não inclui esse tipo de objeto que tem clara função utilitária, servindo apenas para tocar teclado?

4.4.3 Um leitor atento de jornais

Os jornais legítimos para ler segundo Diego são o *Estado de Minas* e a *Folha de S. Paulo*. O primeiro encontra-se disponível na biblioteca de sua escola. O jornal comprado pela família é o *Super Notícia*, que ele não reconhece como sendo um jornal relevante para ser comentado com a pesquisadora. Ele se refere ao *Super Notícia* como “esse é de 25 centavos” ou “o de 25 centavos”.

Pesquisadora: E jornal?

Diego: Aqui em casa? Não.

Irmã mais velha grita da cozinha: *Super*.

Diego: Ah, jornal tem o *Super*. Esse é de 25 centavos, esse aí, rola [ri]. Mas, é informativo do mesmo jeito, eu falo, é os acontecimentos do dia-a-dia.

Pesquisadora: Me conta sobre esse jornal?

Diego: *Super*? Ele é um jornal de 25 centavos. Ele é assim, ele fala notícias básicas.

Diego: [...] No *Super* é tipo assim, todos em um, ele tenta, assim, falar, tem uma parte de assaltos, tem várias coisas no jornal, que é mais baratinho, aí dá... Só não fala de informática; que eu acho uma pena. (Entrevista, 11/09/2006).

Em relação ao *Estado de Minas*, destaca que suas notícias são “intermediárias, mais amplas, é mais completo”. A *Folha de S. Paulo* é um jornal “bom e escrito da forma correta, que já vi erro no *Estado de Minas*”. Ao comparar o jornal “de 25 centavos” à *Folha de S. Paulo*, diz que, no primeiro, por ser “muito básico”, a notícia é assim: “morreu alguém hoje e tal, tal, aí aparece um rapaz tristonho lá, acabou. O *Estado de São Paulo*, não, vai falar da vida do cara, fala tudo sobre o cara”.

Alguns aspectos discursivos podem ser ressaltados nesse depoimento de Diego. Primeiro, “esquecer” que sua família compra “de vez em quando” o *Super Notícia*, um jornal popular. Segundo, a maneira como se refere ao jornal: “esse é de 25 centavos, esse aí, rola [ri]. Mas, é informativo do mesmo jeito, eu falo, é os acontecimentos do dia-a-dia”. Embora tente dar legitimidade às leituras de jornal que faz ou que gostaria de fazer, Diego deixa escapar que tanto o jornal “de 25 centavos” quanto o *Estado de Minas* ou *Folha de S. Paulo* (*Estado de São Paulo*) são [mas] “informativos do mesmo jeito”, pois a função de um jornal é noticiar os “acontecimentos do dia-a-dia”. Pode-se pensar a princípio que ler qualquer um dos três não faria diferença para quem quer se informar sobre o cotidiano. Ou seja, ele assume uma posição que coloca os jornais citados no mesmo patamar, ou ainda, justifica, assim, o acesso (“esse aí rola”) por não poder comprar um jornal de prestígio, devido ao preço.

Dessa maneira, se a finalidade do leitor é obter informação sobre o cotidiano, qualquer jornal cumpriria essa função. Seria como se ele perguntasse: qual o problema em ler o *Super Notícia* (25 centavos) se é esse o que podemos comprar?

Por outro lado, ao atribuir aos jornais adjetivos como “fala notícias básicas”, “notícias intermediárias”, “mais amplas”, “escrito de forma correta”, “completo”, ele desloca seu olhar para o conteúdo desses jornais e assim se coloca num lugar que o diferencia do popular, no caso, do leitor do jornal *Super Notícia* que pode não fazer essas distinções, por desconhecimento.

O que de fato interessa analisar é um tipo de apropriação feita por Diego: ele sabe o que deve dizer sobre leitura de jornais legítimos, inclusive demonstra isso ao substituir o nome *Folha de S. Paulo* pelo não menos prestigiado *Estado de São Paulo*, o *Estadão*. Também chama atenção em seu depoimento a seguinte observação: “não sei se tem informática na *Folha de S. Paulo*, mas, se tiver, tenho certeza de que é muito bom. No *Estado de Minas* tem informática [...]”. A *Folha de S. Paulo* publica caderno de informática às quintas-feiras assim como o *Estado de Minas*. O *Estado de Minas* seguramente é assinado pela biblioteca de sua escola; a *Folha de S. Paulo*, não. Essa desinformação sobre se a *Folha de S. Paulo* tem ou não um caderno de informática quer dizer que ele não conhece tão bem o jornal como parece conhecer? Pode revelar que Diego sabe da existência do jornal, pode ter lido algum exemplar, mas que ele não está ao seu alcance diário como o *Estado de Minas*.

4.4.4 O bem e o mal: Papa-léguas e Coiote

A principal forma de lazer da família de Diego, segundo ressaltou, é a locação de fitas de filmes em DVD. Dentre os gêneros preferidos pela família estão os filmes de ação, de terror, de aventura, as lendas, o bang-bang, os romances e os desenhos animados. Os filmes assistidos recentemente pelo grupo foram: O Chamado 2, Como se fosse a primeira vez, A noiva do cadáver, Era do gelo 2 e O exorcista.

Diego também assiste a filmes pela televisão, especialmente os anunciados para a sessão da tarde, da Rede Globo. Dentre eles, destaca os filmes estrelados por Jackie Chan,⁵⁹ um mestre das artes marciais do qual se declara fã. São filmes recheados de efeitos especiais que possuem um toque de humor. Ao comparar as personagens nesse gênero cinematográfico, interpretados por Jackie Chan e Jet Lee,⁶⁰ revela: “eu gosto de ver muitas vezes o mocinho apanhar. Eu gosto mais, não no filme, mas, assim, desenhos, o mal ganhando. Só que passa sempre que o bem tem que ganhar”. Ao ser interpelado sobre os motivos para o mal vencer o bem, Diego diz que “o mal tenta tanto, faz tantos planos para ganhar do cara e aí o cara vai e mata ele, sacanagem”. Exemplifica com o desenho animado Coiote e Papa-léguas. Pode-se observar que na ordem utilizada por Diego a personagem Coiote (mal) vem anterior ao Papa-léguas, personagem do bem, e inclusive o filme se chama Papa-léguas.

⁵⁹ Diego cita O Medalhão (2003, ação/aventura) e O terno de 2 bilhões de dólares (2002, comédia).

⁶⁰ Jet Lee, assim como Jackie Chan, também é um especialista em artes marciais e os filmes que estrela são do mesmo gênero dos estrelados por Jackie Chan.

Diego: Igual Coiote e Papa-léguas, não sei se você chegou a assistir. Ele é um desenho da Warner, ele é o seguinte: o Coiote, ele faz planos, cálculos, matemática, calculou tudo. Na hora que ele vai pôr em execução o plano dele, sempre dá uma coisinha de errado, ele nunca consegue acertar o Papa-léguas. Por exemplo, ele pega... é... ele vai pular para jogar uma bola, sei lá, uma bola de ferro na cabeça do Papa-léguas. Ele calculou a velocidade, ele calculou tudo que ele vai vim, na hora que ele pula, dá uma coisa errada ou ele pula e solta a [incompreensível] ou a bola pula e bate na cabeça dele, sempre dá uma coisa errada. Então, eu acho errado viu, eu sempre torço para ele acertar o Papa-léguas.

Pesquisadora: Por que você acha que acontece isso nos filmes, nos desenhos?

Diego: Isso é o que eu penso, o mal nunca pode vencer. Isso aí além do senso humano, é muitas vezes... o filme mesmo mostra o governo, sei lá, tendo influência nos desenhos, principalmente no desenho, porque quem assiste desenho é criança. Porque se passar que o mal vence no desenho isso influi na cabeça da criança. O bem está certo, o bem é aquilo, aí faz a mente. Porque a minha irmã de 8 anos, que percepção ela pode ter do certo e errado? Quase nenhuma.

[...] uma atitude errada, ela [irmã] vai ficando com essa atitude, ela pensa que essa atitude é certa, então ela absorve essa atitude, até alguém falar: oh, essa atitude é errada, você não pode fazer isso. Quando alguém falar isso com ela, corrigir, já bastante tempo, aí quem vai tirar isso da cabeça dela? Não, mas esse é o jeito mais fácil, que é o melhor, esse aí é muito mais demorado, entendeu? (Entrevista, 11/09/2006).

Diego tenta subverter a ordem apresentada na ficção, dizendo que gostaria que o mal sobrepujasse o bem, vencendo-o pelas artimanhas e estratégias utilizadas, pois, mesmo com tantos artifícios, com ações calculadas e planejadas, ao final todas elas acabam malsucedidas e o bem consegue se impor. Para o desejo do mal vencer o bem, Diego não consegue apresentar um argumento sequer nem para convencer a si mesmo. Por outro lado, consegue encontrar argumentos possíveis para justificar os motivos pelos quais “o mal nunca pode vencer”. Mesmo se atrapalhando, ele usa a expressão “senso humano”, o que parece se referir à índole (valores e crenças) do ser humano e a uma ética de comportamento para se viver em sociedade. Demonstra ter conhecimento de que há um código de ética que regulamenta os filmes do gênero desenho animado destinado ao público infantil e de que os desenhos tendem a seguir a mesma lógica apresentada nos contos de fadas, que costumam ser o primeiro contato da criança com a ficção.

Diego compreende também que a criança está formando sua personalidade (“isso influi na cabeça da criança”) e indaga: “que percepção ela [irmã de 8 anos] pode ter do certo e errado”? “Quase nenhuma”, se estas posições (bem e mal) não estiverem claras numa obra de ficção. Ele vai mais adiante dizendo que, depois que uma atitude, uma crença ou um valor adquiridos através da exposição aos desenhos animados estiverem introjetados (absorvidos, internalizados) na criança, a desconstrução de “atitudes erradas é muito mais demorada”. A criança tende a reproduzir as cenas dos filmes assistidos, tende a se colocar como uma personagem ficcional, apropriando-se de atitudes, ações e comportamentos dessa personagem.

4.4.5 Super-Homem: “Ô, filme desgramado!”

Dona Carmem explicava sobre ser filha adotiva de sua irmã, cujo filho, considerado por Diego como tio,⁶¹ e por quem ele tem verdadeira adoração, é na realidade, seu primo. Ela também comentava que seu marido foi adotado e, nesse momento, se lembra de que no dia anterior à entrevista havia passado na televisão o filme Super-Homem⁶² e a produção havia mexido muito com o emocional de Diego. Certamente o filme suscitou uma discussão na família sobre adoção.

Dona Carmem: Eu estava falando isso ontem. Estava falando para os meninos, Diego estava com raiva do filme ontem, do Super-Homem, né. Porque o Super-Homem é o seguinte: o pai, o filho dele, é outro. Que sumiu 5 anos. Ele nervoso porque queria que o pai desse menino morresse, porque o pai desse menino era o Super-Homem. Eu falei: Diego, pai/ eu e o pai dele falamos para ele: pai é aquele que cria, é aquele que dá amor, o pai dele é um Super-Homem, mas não é o Super-Homem que foi o pai dele, que deu educação, que deu carinho.

Diego [pergunta para mim]: Você chegou a ver o filme?

Pesquisadora: Não, eu não vi o Super-Homem.

Diego: Ô, filme desgramado! [risos].

Dona Carmem: Tem essa parte, que eu e o pai dele, a gente tenta trazer os meninos sempre para a realidade, puxando, sabe: mas Diego, o pai é aquele que cria [...] Então, eu falo para eles, pai é aquele que cria, pai é aquele que cuida. No caso, ele revoltado, né, querendo que ele morresse. [fala rindo]. Super-Homem salvou o pai do menino, a menina. Ficou com raiva: por que que ele tem que salvar...

Diego: [incompreensível] salvar não é castigo, não [incompreensível].

Dona Carmem: Eu não espero isso, não. Diego, eu acho que ele sente, assim, magoado, que ele se sentiu assim: pai é o outro, Super-Homem. Eu: mas filho, mas não é, quem cria é quem deu o amor, deu o carinho, né. (Entrevista, 11/09/2006).

Até então, Diego havia se mostrado capaz de compreender e atribuir, mesmo tentando subverter a relação bem-mal nas histórias de desenho animado, uma lógica da história no que se refere à formação da personalidade e do caráter de crianças, público-alvo desse tipo de entretenimento. No episódio transcrito acima, essa lógica reflexiva tende a desaparecer diante do fator adoção, pois a adoção que ele percebe no filme Super-Homem é transposta para a história de vida de seus pais, ambos adotados e com marcas negativas da convivência em outro lar. Dona Carmem declara “ter sofrido muito e ter sido judiada”. O mesmo parece ter acontecido com o pai de Diego.

⁶¹ Tio que tem uma oficina, com quem Diego viajou e que lhe deu o livro “Faça um site”.

⁶² Em linhas gerais, Super-Homem é de um planeta chamado Cripton, planeta condenado à extinção pela ganância de seu povo. Seu pai, para evitar sua morte, o colocou em uma nave e o mandou para o espaço com destino à Terra. Na Terra, foi criado por um casal de idosos. Na adolescência, Super-Homem descobre sua identidade.

Dona Carmem, ao tentar fazer o filho compreender que “pai é aquele que cria, é aquele que dá amor”, declara também, ao mencionar a adoção do marido, que “isso está acontecendo muito, as meninas, hoje em dia, engravidam, os homens não assumem, outra casa, né”. Ou seja, a mãe do pai de Diego pode ter engravidado muito jovem e foi abandonada ou ter engravidado de um homem casado [“outra casa”] que não assumiu a gravidez ou ambos. O que interessa é perceber que Diego não lida muito bem com o fato de os pais serem adotados. A mãe percebe o filho, assistindo ao filme, “revoltado”, “nervoso”, “estava com raiva do filme”, desejando a morte do pai adotivo do Super-Homem, desejando que ele fosse castigado. Finalmente, Diego caracteriza o filme como “desgramado” diante da situação similar na ficção.

As explicações de Dona Carmem para o filho são insistentes: “o pai dele é um Super-Homem, mas não é o Super-Homem [trocadilho interessante], foi o pai dele que deu educação, que deu carinho”. Nesse fragmento, a mãe tenta lhe explicar que ser [é] um super-homem ou um superpai é dar educação, carinho, criar, dar amor, cuidar, independente da consangüinidade, definindo o que é ser pai ou o que se espera que seja um pai. No filme, o pai adotivo da personagem central cumpre as funções estabelecidas por Dona Carmem, diferentemente do seu caso e do caso de seu marido.

4.4.6 Fábula: o lobo e o carneiro

Provavelmente influenciado pelo livro sobre Psicologia, um de seus assuntos preferenciais de leitura para entender o comportamento humano, Diego relata a leitura, na escola,⁶³ de uma fábula envolvendo o lobo e o carneiro. O dilema entre certo e errado na apropriação dessa fábula é o que se pretende analisar.

Sabe-se que uma fábula é um gênero literário que visa relatar uma situação vivenciada por dois ou mais animais com a intenção de “passar” ao leitor uma lição de moral, tanto é que, em sua maioria, as fábulas apresentam ao final a moral da história. Ao relatar sua experiência de leitura, Diego, inicialmente, explica que animais não têm raciocínio, informação adquirida no livro sobre Psicologia: “eu tirei daquele livro lá”. Em seguida, afirma que o lobo era o maior amigo do carneiro e que um dia o lobo não havia se alimentado.

⁶³ A leitura do livro aconteceu num dos sábados letivos. Esses sábados geralmente estão previstos no calendário das escolas para compensar algum recesso ou alguma “emenda” de feriado e, assim, cumpre-se o número de dias letivos estabelecido por lei. Nesses dias, as escolas procuram realizar atividades diferenciadas do cotidiano. Foi o que fez a professora de português, ao criar um ambiente especial de leitura para os alunos, com música ambiente, tapete, almofadas e inclusive tomando por empréstimo livros literários de outras bibliotecas para, naquele dia específico, oferecer títulos e autores diferentes do acervo da biblioteca local.

Um dia que ele não comeu, ele olhou para o carneiro, assim, e falou assim: oh, carneiro, você sabe como é que a vida é, né. Aí, eu sei que eu fiquei arrepiado [...]. Ele come o carneiro, o lobo come o carneiro, só que, eticamente, ele estava errado fazer isto com o carneiro”. (Entrevista, 11/09/2006).

“Aí eu fiquei todo arrepiado”. Diego prevê que o lobo faminto comeria o indefeso carneiro – lei da natureza, relação entre forte e fraco. “Ele come o carneiro, o lobo come o carneiro”, confirmando sua previsão e também o que é esperado no gênero fábula. “Só que eticamente, ele estava errado fazer isto com o carneiro”, porque o “lobo era o maior amigo do carneiro e o carneiro confiava nele”. Eticamente, um amigo não “comeria” o outro mesmo que estivesse faminto, que fosse um lobo, personagem de uma fábula, é o que pensa Diego.

Continuando sua reflexão sobre a fábula, Diego racionaliza e reduz a questão: “estava certo ou errado?” O carneiro, vítima do lobo, por sua vez, aceita o convite do “amigo” para ir até sua casa: “[o lobo] chamou o carneiro para casa dele, pra sei lá, brincar, ele estava brincando com o carneiro, só que deu fome”. Parece que Diego, para sua surpresa, ignora que essa era a armadilha do lobo para atrair sua caça, previamente escolhida, até a toca e assim seduzir (“estava brincando com o carneiro”), fingir-se amigo para alcançar seu objetivo: matar o carneiro e matar sua fome. A surpresa e indignação de Diego continuam: “só que ele [o lobo] conversou com o carneiro e o carneiro falou assim: não, por favor, não me come, não e tal, sou seu amigo. Olha, mas é lei da vida/ lei da natureza, comeu ele”. Diego tenta compreender a atitude do lobo: “será que ele não poderia esperar um pouquinho? Será que não poderia ter caçado outro”? Independente de “esperar um pouquinho” ou “caçar outro” prevaleceria a lei do mais forte. “Esperar um pouquinho” para saber se o carneiro convenceria o lobo a não comê-lo ou a procurar outra caça?

Diego: Estava certo ou estava errado?

Pesquisadora: E as coisas são certas ou erradas, Diego?

Diego: Quem disse que aquilo é certo, quem disse que aquilo é errado? É o tipo de pergunta que eu fico pensando... (Entrevista, 11/09/2006).

Seria próprio do adolescente pensar sob dois prismas, o certo e o errado? Essa estrutura de pensamento dicotomizada refletiria, por exemplo, a educação recebida de seus pais? O gênero fábula, ao ser lido na sala de aula, seguido de uma discussão ou debate, não favoreceria relativizar condutas morais, uma vez que o gênero costuma ter “moral da história”? Como se dá a apropriação pelo aluno de textos como a fábula tomando-o como um gênero literário genuinamente escolarizado? Essas não são questões diretamente ligadas a esta

pesquisa, entretanto investigar como lêem jovens leitores de meios populares tem a ver com a forma ou maneira, com como se apropriam das leituras que fazem.

4.4.7 “O corpo fala” – A psicologia da auto-ajuda

O livro sobre psicologia⁶⁴ comprado⁶⁵ por Dona Carmem parece ser para Diego uma forma que ele encontrou para compreender o comportamento das pessoas tal é seu entusiasmo ao falar dele. A expressão utilizada por Diego “o corpo fala” pode indicar o nervosismo de uma pessoa diante de uma situação ou a timidez, que, segundo orientações do livro, na voz de Diego, podem ser disfarçadas, como relata nestes fragmentos:

[...] por exemplo, aqui agora, estou assim com a mão, você está conversando comigo e estou com a mão assim, eu vou lendo, se eu vejo uma pessoa fazendo assim, eu falo: nossa, está nervoso. (Entrevista, 11/09/2006).

[...] entre estes termos aí⁶⁶, tem a dos gestos. Alguém faz assim com a cabeça assim [...] falava da pessoa está assim é porque está nervosa. (Entrevista, 11/09/2006).

[...] vamos supor, você está numa mesa de roda,⁶⁷ você está tímido, você tenta se esforçar para não ser. Aí este livro fala mais disso. (Entrevista, 11/09/2006).

Diego demonstra interagir com os conhecimentos do livro de Psicologia como um receituário para agir de uma determinada maneira e como uma fonte única de explicação para o comportamento humano. Parece que faz uma leitura literal: ele vai lendo o livro, vai lendo as pessoas ou vice-versa e concluindo sobre seu estado emocional e comportamental. No primeiro fragmento, Diego estaria mesmo nervoso ou foi apenas um exemplo? Ou, estando nervoso, utilizou as estratégias, que, segundo ele, o livro propõe?

Poderia até pensar que para Diego a obra psicológica funciona como um livro do gênero auto-ajuda ou, quem sabe, auto-análise. Certamente os livros desse gênero são escritos tomando como referência a corrente de pensamento da Psicologia Comportamental ou

⁶⁴ *Psicologia do sucesso*, vol. 3, 1982. Círculo do livro S/A. Manuseando o exemplar, pude observar o carimbo da Biblioteca de Ciências Exatas e Humanas, sem constar o nome da Faculdade ou Universidade. Havia marcas manuscritas: Preço desta Coleção, 10 pagamentos de Cr\$1.200,00 ou à vista com 20% de desconto.

⁶⁵ Não me informei onde o livro foi adquirido, mas, pelas marcas nele encontradas, dificilmente foi numa livraria. Tudo indica que foi adquirido através de alguma biblioteca escolar. Vez ou outra se costuma fazer uma faxina e os livros antigos e os pouco usados são doados aos alunos.

⁶⁶ Diego folheia o livro, mostrando o título dos capítulos, comentando aqueles que já leu.

⁶⁷ O termo “mesa de roda” se refere a estar num lugar numa roda de amigos conversando.

Behaviorista,⁶⁸ em que o sujeito-leitor pode ser capaz de monitorar, principalmente, suas ações (ou gestos, como disse Diego) e as de outras pessoas com o objetivo de obter algum tipo de sucesso ou aceitação ou domínio próprio.

Vou voltar naquela pergunta que você fez, você tem que ter iniciativa. O Projeto de Sexualidade que tem lá na escola, eu não tinha conhecimento sobre ele, eu nem sabia como entrar, eu também não entrei, assim, gostaria de entrar, mas se não tiver iniciativa, você não... entendeu? Tem que ser igual, assim, o líder, tem que ter, oh, sucesso no negócio e tem aqui, tem que ter a iniciativa. Se você não tiver iniciativa, você não consegue as coisas. (Entrevista, 11/09/2006).

Um autor nesta linha da Psicologia de auto-ajuda que tem despertado o interesse de Diego é Antônio Roberto⁶⁹, embora ainda não tenha lido nenhum de seus livros. No momento da entrevista, disse que “encomendou” um exemplar à bibliotecária de sua escola na forma de reserva: “segura aí pra mim que amanhã eu já trago esse livro e já pego ele”. Segundo Diego, o livro de Antônio Roberto é sobre relacionamentos, de “como a pessoa deve viver os relacionamentos, primeiro amor, essas coisas assim”. Seu interesse surgiu depois de ter “folheado” e de ter lido “umas partes lá que era legal”.

Em linhas gerais, Diego tenta expor os motivos que o mobilizaram a ler Antônio Roberto.

Relacionamentos ele ... mais vida casada, vida pessoal do casado[fala muito baixo]. Aqui, meu pai, né, sei lá, né, o que fez a noite ... fala né, para você ter uma melhor convivência, aturar o outro. Porque conviver com o defeito do outro deve ser bem difícil, né, para mim. Eu vejo aqui em casa da [incompreensível] minha irmã, por isso que os irmãos brigam, engraçado os irmãos brigam por isso, um não atura o defeito do outro e quando é um amigo ele... quando é um amigo, ele segura, muitas vezes segura, um pouco [fala sussurrando]: vai com calma, faz isso, não. Quando vê o defeito, vai, conversa mais com a pessoa, deixa a pessoa falar. Igual irmão, irmão está aqui em casa todos os dias, você fala o defeito dele sempre, é por isso que o bicho pega. Você vê seu irmão toda hora, se você falar: não quero conversar com você. Mas você vê a pessoa todo dia, como é que você não vai conversar com essa pessoa? Nesse caso essa pessoa, igual esse tio meu aí, aconteceu muita coisa com ele, ele virou faca nele e no irmão, não conversa mais. Eles eram superamigos, mas brigou, homem velho, já, brigou. Aí mudou, mudou, assim, mudou, não, mora no mesmo lote só que em casa diferente. Aí não conversa mais com a família dele, isso por que que aconteceu? Os defeitos. Não aturou os defeitos. Amigo, um amigo chega, assim, dá um soco no nariz do amigo, o irmão vai brigar. Se o amigo fizer a mesma coisa com você e o irmão faz exatamente a mesma coisa, você dá um murro na orelha do irmão, tum. E o amigo faz isso, você fala: oh... não gostei disso, isso é bobagem sua. A gente não fica ã. Com o irmão, não. (Entrevista, 11/09/2006).

⁶⁸ O livro *Psicologia do Sucesso* está dividido em 13 capítulos, a saber: “O Líder”, “Decálogo do Sucesso”, “Otimismo”, “Iniciativa própria”, “Autoconfiança”, “Espírito de luta”, “Força de vontade”, “Conhecimento de si mesmo”, “Pensamento firme”, “Poder da sugestão”, “Domínio das preocupações”, “Coragem” e “Êxito”. Os temas abordados proximal-se da vertente comportamentalista da Psicologia das décadas de 60 a meados de 80.

⁶⁹ Antônio Roberto é Deputado Federal pelo PV (Partido Verde). É graduado em Filosofia, Direito e Administração de Empresas. Possui cursos na área de Psicologia Organizacional e do Comportamento. Publicações: *É possível ser feliz, Relacionamentos e Eu te Compreendo*. Ver www2.camara.gov.br

Dentre os motivos, podem-se destacar, a partir de sua fala, as formas de relacionamentos interpessoais – entre casais, no caso, o relacionamento entre seu pai e sua mãe, entre irmãos, entre amigos – e as possibilidades para um relacionamento saudável, com menos conflitos entre as pessoas. Parece que Diego tenta sintetizar seu discurso com a palavra “aturar” ao se referir aos defeitos em cada situação que relata. “Aturar” também se parece com não compreender, com suportar e, finalmente, parece ser uma palavra usada por um adulto repetidamente (no contexto familiar?). O interessante é que Diego se esforça para compreender um universo complexo – o das relações humanas – e para isso se apóia nos livros de Psicologia e de Auto-ajuda, como parece ser o livro de Antônio Roberto.

Em suas reflexões para compreender o comportamento e as atitudes das pessoas perante os mais variados contextos, Diego afirma que conta com o pai, pois ele “sempre traz conhecimento para o pessoal daqui de casa”. Ele se refere especificamente a uma palestra a que o pai assistiu por ocasião de um evento relacionado à contabilidade. O palestrante usou frases de efeito que parecem ter impressionado pai e filho.

[...] o cara falou muito de Psicologia, de auto-ajuda, de como se vive e foi falando, falando essas coisas, assim e tem aquelas frases que a pessoa fala e você fica assim, oh! é verdade. (Diego, entrevista, 11/09/2006).

Entretanto, Diego não conseguiu se lembrar de nenhuma, mas assegurou que elas “fazem a pessoa refletir, frases que fazem a pessoa pensar: é mesmo, né, por que que isso é assim? [...] você vai pensar, por que de onde tirou este tipo de informação, entendeu”? Tudo indica que seu pai lhe ensina muitas coisas e, como Diego mesmo declara, “ele busca conhecimento, ele lê as coisas [...] e eu seguro conhecimento”. Resta saber como Diego está “segurando” esse conhecimento. Como Diego se apropria dos saberes do pai, das suas “teses” [frases, reflexões para compreender as coisas], das suas “críticas”? Segundo Diego, “ele [o pai] fala umas coisas assim, você fica, oh... legal, isso aí é legal” e sempre que pode usa os conhecimentos adquiridos com o pai em tarefas escolares, como na situação abaixo:

Já me dei muito bem com esse conhecimento dele, é... teses, também tem as teses dele, as críticas dele. Só que as críticas dele, ele gosta, ele fala umas coisas assim, você fica, oh...legal, isso aí é legal, sobre... que que ele falou? Foi do negro. É... eu não esqueço disso, não: o negro. Escuta essa história: o negro, quando ele foi abolido, tudo bem, ele foi abolido, eles ficaram o maior feliz. Depois que eles foram abolidos, eles, como é que eles fizeram? Quilombo, não existia mais, como que eles iam arranjar comida, moradia, casa? Eles tiveram que voltar para o patrão, teve que voltar para os patrões e trabalhar, não podia trabalhar de graça, mas trabalhar por comida. Virava e falava assim: oh, você me dá um pratinho de arroz, tal, tal, todo dia assim. Tudo bem, só que tem que ficar aí, só não podia dar chicotada nele mais.

Só isso. Mudou? Não mudou muita coisa, não, para o negro. E essa tese aqui, eu não tinha conhecimento sobre ela, aí eu olhei assim para ela: essa tese é legal. Aí eu fiz um trabalho de artes, professora fez um assunto lá, eu olhei essa tese mais os meus conhecimentos que eu tinha, tirei A. Tirei A, cheguei aqui: pai, lê aqui. Você usou minha tese, né? Eu: é, uai, lógico! (Entrevista, 11/09/2006).

Diego, às vezes, sugere passividade diante do conhecimento que adquire nos livros, nas conversas com o pai e na forma de absorver essas informações como se fossem verdades absolutas: se está no livro ou nas palavras do pai é inquestionável. Por outro lado, parece que, vez ou outra, tenta ponderar sobre o que ouve do pai: “não que sempre tem razão, está sujeito a errar” e, logo em seguida, diz: “mas assim, ele nunca erra, não” e volta a ponderar: “ele não tem errado muito, não. No geral”. Duas denegações e uma frase conclusiva: e no particular ele tem errado?

Os pais de Diego parecem lhe oferecer condições favoráveis para que ele se constitua gradualmente como um leitor ativo diante do que lê, ouve e vê. O diálogo no caso do filme Super-Homem ilustra bem as ações familiares diante de um leitor em construção do ponto de vista daquele que questiona, que interroga e deseja compreender realidades mais complexas, utilizando, por exemplo, a ficção.

CAPÍTULO 5 – BÁRBARA: UMA LEITORA APRENDIZ DE ESCRITORA

Como foi dito no capítulo 2, onde descrevemos os percursos metodológicos desta pesquisa, Bárbara foi uma das selecionadas para este trabalho por se revelar uma escritora⁷⁰ após vencer um concurso nacional de redação escrevendo um conto baseado na obra de Andersen, um reconhecido escritor da literatura infantil.

Deparei-me com uma leitora de 12 anos, vencedora de dois prêmios, observadora atenta da escrita e do estilo de escritores consagrados e buscando, através da leitura, tornar-se escritora. Acompanhar o movimento de construção de um texto de uma jovem que deseja enveredar-se pelos caminhos literários seria uma boa pesquisa. (Diário de campo, 25/07/2006).

A família de Bárbara é nuclear, composta de pai, mãe e três filhos. Ela é a segunda filha do casal, tem 12 anos e cursa a 6^a. série numa escola municipal próxima à sua casa, na região do Barreiro, em Belo Horizonte. A irmã mais velha concluiu a 8^a. série na mesma escola e, atualmente, no ensino médio, cursa Turismo no CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica. O caçula da família, com 9 anos, está na 3^a. série e estuda na mesma escola municipal onde Bárbara estuda e onde a irmã mais velha estudou.

Bárbara é natural de Cuiabá (MT), morou em Belo Horizonte um período, retornou a Mato Grosso e há cinco anos mora na capital mineira. As idas e vindas da família relacionam-se ao emprego e desemprego do pai da jovem que na época era motorista de ônibus.

A família mora em uma casa alugada de fundos num espaço que se parece com um porão da casa maior. Bárbara considera sua rua tranqüila e o bairro “bom de morar”. A família reside nessa casa desde que se mudou das proximidades da casa da avó paterna, localizada num bairro vizinho na mesma região. Os pais de Bárbara planejam comprar um apartamento nas proximidades do CEFET, região oeste da capital, e “sair do aluguel”. Eles consideram que morar mais próximo da região central facilitaria a locomoção de todos, uma vez que são poucas as linhas de ônibus que dão acesso à casa deles e estão sempre muito cheios. A referência da família em almejar comprar um apartamento nas proximidades do

⁷⁰ Mais à frente serão enfatizadas suas disposições leitoras e como escritora.

CEFET pode ser indício de ascensão social, porém não temos dados suficientes que confirmem essa hipótese.

Bárbara gosta de assistir à televisão, jogar no computador com o irmão, ouvir música, ir ao shopping e à feira de artesanato com a mãe e, às vezes, a acompanha às missas dominicais numa igreja próxima à sua casa; também gosta de brincar de pega-pega com os primos “emprestados”⁷¹, filhos de sua madrinha.

Dona Isa, mãe de Bárbara, tem 36 anos, é natural de Mato Grosso e tem 7 irmãos. Boa parte dos irmãos reside no estado onde ela nasceu, assim como seus pais, e outros irmãos moram em São Paulo. A mãe de Bárbara morava na “roça” e começou a freqüentar a escola aos 8 anos. Sua infância foi marcada pela presença da madrinha, considerada por Dona Isa sua grande “incentivadora”, pois era ela quem a acompanhava nos estudos, indo inclusive às reuniões escolares juntamente com seu pai. Sua mãe⁷² só se apresentava em ocasiões comemorativas para ver a filha declamar poesia ou para vê-la como baliza nos desfiles de 7 de Setembro.⁷³ A mãe de Dona Isa é originária do Vale do Mucuri (MG), era lavadeira e cursou até a 5ª. série; o pai era grileiro e lavrador. Não há indicação da escolaridade do pai de Dona Isa e de seus irmãos.

Dentre as atividades profissionais desempenhadas pela mãe de Bárbara, constam: secretária, vendedora, balconista, caixa de loja, empregada doméstica, diarista, faxineira, bordadeira. Atualmente é copeira numa grande mineradora da região metropolitana de Belo Horizonte.

Suas leituras na juventude eram, sobretudo, poesias: “eu gostava muito mesmo”. O ler poesias a inspirava também a escrevê-las: “eu tinha um caderno de poesia que eu escrevia”. Esse caderno se encontra na casa da mãe em Mato Grosso. Dona Isa também copiava letra de música: “saía uma música eu copiava ela todinha, eu pegava a fita e ia rodando até gravar”.

⁷¹ Expressão usada por Bárbara e popularmente utilizada para se referir a algum tipo de relação afetiva com pessoas que não possuem consangüinidade. São considerados primos, mas não são primos legítimos.

⁷² Há indícios de que a avó materna de Bárbara “se fechou”, passando a não sair de casa nem para ir à igreja, segundo Dona Isa. Tanto a mãe quanto Seu Jairo, pai de Bárbara, pensam que esse comportamento se deve ao fato de ela “não gostar de tumulto de gente”, por ela ser “sistemática”, por “ter algum problema de infância” ou por “revolta”. Eles acreditam que perder a vida de “Sinhozinha” que levava antes do pai falecer a deixou assim: “ela não procurou ajuda, alguém para desabafar ou para aconselhar, o que poderia eliminar aquela dificuldade, aquele problema que tem”, revela Seu Jairo. Ela se casou com um homem que “não é apegado a bens materiais”, como declara Dona Isa, e pareceu-me que não se conformou em viver na pobreza.

⁷³ Comemoração da Independência do Brasil. O desfile militar com a presença de escolas públicas e privadas foi uma prática muito comum, principalmente na década de 70.

Ela declarou ainda que gostava de ler Sabrina⁷⁴ e “gibi da Mônica”. Com o ingresso dos filhos na escola, Dona Isa passou a ler os livros que lhes eram emprestados pela biblioteca. Não há indício de compra de livros pela família. Esporadicamente compra os jornais *Aqui* e *Super Notícia*, mas os lê diariamente emprestados por colegas de trabalho. Atualmente, em função do emprego, está lendo e pesquisando sobre o meio ambiente e reciclagem. Ela concluiu o ensino médio em 2002 e pretende fazer um curso técnico em segurança do trabalho ou em meio ambiente para trabalhar no escritório da mineradora em Belo Horizonte.

O pai de Bárbara, Seu Jairo, tem 42 anos e estudou até o 2º. ano do ensino médio. Em sua família, há um doutorando, um advogado e uma repórter de rádio, porém não temos detalhes sobre esses sujeitos. Seu Jairo é originário da região do Vale do Rio Doce (MG) e sua família é composta por 6 irmãos. O pai de Seu Jairo, avô de Bárbara, era servente de pedreiro, lidava “pouco com as contas e não sabia ler direito”. Por necessidade profissional, retornou à escola e cursou o que Bárbara denominou de “alfabetização para adultos, indo até a 8ª. série”; aprendeu a ler, escrever, fazer os cálculos e progrediu na profissão, aposentando-se como mestre-de-obras. A avó de Bárbara, mãe de Seu Jairo, estudou até a 4ª. série, foi merendeira escolar e se aposentou como tal. Na juventude, desenvolveu habilidades ligadas ao teatro, música e festejos da cidade onde morava.

5.1 ENTRADA DE BÁRBARA NO MUNDO DA ESCRITA: UMA ESTRATÉGIA FAMILIAR

Bárbara ingressou no sistema formal de ensino aos 4 anos de idade, pois sua mãe pensa “que os alunos que entram direto sofrem”. Essa é também a opinião de Bárbara, que acredita que o jardim contribui para um melhor desempenho no ensino fundamental: “aquelas crianças que fizeram uma escolinha anteriormente, a mente delas está mais desenvolvida, já sabem o alfabeto, já escrevem o próprio nome”, enquanto aqueles que não fizeram uma “preparação antes de encarar a escola, às vezes, têm dificuldade”. Ela exemplifica dizendo que “os alunos da escola pública têm dificuldade por causa disso, porque são crianças carentes” e não tiveram oportunidade de entrar na escola na primeira infância. Bárbara explica a expressão “crianças carentes” como aquelas “que não tiveram condições, ainda mais de famílias que têm muitos filhos, não têm condições de pagar jardim para todos”. Afirma que hoje “é um absurdo” e “antigamente era mais em conta”, o que certamente facilitou seu acesso e permanência no jardim particular.

⁷⁴ Romance popular lançado em 1978 pela Editora Nova Cultura. Ver Dumond, L.M.M., tese de doutoramento

Note-se que Bárbara se refere a alunos da escola pública como se ela também não fosse uma. Um de seus diferenciais é não pertencer a uma família numerosa e por isso frequentou o jardim numa rede particular, escapulindo, assim, da “carência” por ela apontada nos alunos da escola pública.

O fato de estudar em escola particular nesse período se deu pela mudança da família de bairro, indo para um onde não havia escola pública para crianças na idade de Bárbara. Sua irmã, no entanto, fez o pré num jardim municipal na região de Venda Nova, escola muito elogiada pela mãe.

Bárbara passou a estudar em escola pública a partir do pré, aos 6 anos. Nessa época, a família se mudou de Belo Horizonte para o Mato Grosso. Sua alfabetização se deu através de cartilhas: “a gente ganhava umas cartilhas, aquele negócio de B com A, BA, aí BA, aí já formava a sílaba e depois já formava a palavra, até que eu aprendi a ler rápido”. Sobre o método de sua alfabetização, Bárbara declara que foi “um pouco diferente do que é hoje”, observação provavelmente fundada no processo de aquisição da leitura e escrita do irmão.

Parece que Bárbara foi exposta desde cedo ao contato com textos escritos e a formas orais de apresentação destes. Em casa, havia uma mobilização por parte da mãe e da irmã que estava na 3ª. série para que Bárbara desenvolvesse o ler e o escrever na fase da alfabetização. Ela revelou que a irmã pegava livros na biblioteca da escola para, em casa, “treinar a leitura”. E acrescenta: “minha mãe pegava o livro da minha irmã e lia para mim e pedia que eu lesse para ela e depois lia para mim o que eu tinha lido errado”. Bárbara fez o mesmo com o irmão. Segundo Lahire (2004, p. 20), essas são estratégias importantes para um possível “sucesso” escolar.

“A familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o *sucesso* escolar: sabemos, por exemplo, que a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema com o *sucesso* escolar em leitura. Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza – na relação afetiva com seus pais – estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita.”

Não só o livro esteve presente na formação leitora de Bárbara. Dona Isa, contava-lhe histórias de contos de fadas, sem a presença do livro, oralmente, fase que Bárbara denominou como “contação”: “ela sabia uma porção de histórias, muitas coisas, ela foi professora de uma turminha, mas ela nunca se formou, nem nada”. Da mesma maneira a avó paterna lhe contava “casos e contos de fantasma”.

O livro literário passou a fazer parte do cotidiano de Bárbara e da família provavelmente quando a irmã entrou para a escola e “fez ficha na biblioteca”. Quando levava os livros para casa, tanto a mãe quanto a irmã mais velha os lia para “treinar” a leitura e as duas liam os livros emprestados pela biblioteca para Bárbara.

5.2 DONA MARIA, AVÓ DE BÁRBARA: “ELA É UMA ENCICLOPÉDIA”

Dona Maria, mãe de Seu Jairo, costumava “contar casos e contos de fantasma” para os netos na época em que a família de Bárbara morava num barracão de fundos no mesmo lote que a avó. Essas histórias, contadas oralmente, eram da infância, da juventude de Dona Maria, e versavam sobre personagens da cidade onde morava na região mineira do Vale do Rio Doce.

Dos casos e dos contos Bárbara pouco se recorda, porém a história da “casa mal-assombrada” parece ter ficado, mesmo fragmentada, em sua memória, pois esta parece ser uma história compartilhada pela família. Em um encontro com uma prima paterna, que é repórter de uma grande emissora de rádio, ela perguntou a Bárbara: “e aí, seu pai já levou vocês na casa mal-assombrada?”

Trata-se de uma história em que o avô de Bárbara ia à noite para o curso de “alfabetização para adultos” e Dona Maria ficava sozinha com os seis filhos. Todas as noites eles ouviam barulho de “coisas caindo” na cozinha e vultos nesse espaço da casa. Dona Maria sentia muito medo e, num certo dia, pulou a janela da casa carregando os filhos e ficou do lado de fora esperando o marido chegar da escola. São muitas as versões da família e, sobretudo, de Seu Jairo para explicar o episódio: o medo da mãe, que a fazia “ver e ouvir coisas”; “podia ser uma criação [animais] e ela com a mente muito ocupada”; “nesse tempo antigo, às vezes a pessoa criava uma artimanha para prejudicar os outros, assustando a pessoa, criando alguma coisa para amedrontar” com a intenção de, pelo medo, a pessoa se mudar e a casa ser ocupada por outro. São apresentadas várias outras hipóteses, mas o que interessa de fato nesse relato é constatar que Bárbara sempre esteve envolta com histórias orais e escritas no âmbito familiar e que essas situações de letramento constituem dispositivos “escolarmente rentáveis”, como afirma Lahire (2004).

Do convívio diário com a avó, Bárbara se recorda do poema “Meus 8 anos”, de Casemiro de Abreu, que as duas declamaram juntas, em casa, enquanto Bárbara ensaiava para uma apresentação na escola.

Minha avó declama poemas, desses poetas, deixe-me ver, mais antigos, né, tipo Casemiro de Abreu, tem uma poesia dele que é “Meus 8 anos”, que eu declamei, aqui na escola na Feira de Cultura do ano passado [2004], que minha avó também já tinha declamado quando jovem. Eu comecei a falar [decorando, em casa] e ela terminou o poema. (Entrevista, 23/11/2005).

Dona Maria, mãe de Seu Jairo, teve uma “vida muito sofrida”, perdeu o pai ainda criança e precisou começar a trabalhar muito cedo. Já casada e com filhos, conta o pai de Bárbara: “teve dia de levantar e não saber o que ia comer, a gente corria no quintal dos vizinhos, pedia banana, colocava na panela e cozinhava com um pouquinho de sal”. Ele se lembra de que para estudar “tinha que trabalhar o dia inteiro e de noite ir para a escola”.

Mesmo com todas as dificuldades vividas pela família, Dona Maria “parece que tinha uma mentalidade muito aberta” e uma intensa participação social e cultural na cidade onde moravam, segundo declarações do filho:

ela tem uma facilidade para criar as coisas, fazer um drama,⁷⁵ escrever uma poesia [...], ela acompanhava a igreja participando das cantorias, vestindo as crianças de coroinha, ajudando o padre, o sacerdote; ela sabia criar, fazia música, inventava canto e ensinava as pessoas a cantar.

Segundo o filho, Dona Maria “já teve vontade de aprender a tocar um instrumento”, mas as condições não lhe permitiram. Parece que a cidade onde nasceram e viveram uma boa parte da vida era muito isolada: “o hospital ficava a 200, 300km, uma condução, um transporte, praticamente não existia, andava a cavalo”. Seu Jairo credita a “sabedoria” da mãe a essas vivências, dizendo que “isso desenvolveu a mente dela”.

Até hoje, você pede ela para escrever alguma coisa, ela começa, daí a pouco ela está com papel lá, folha e mais folha de caderno tudo escrita, coloca tudo em ordem, tudo certinho. (Entrevista, 03/09/2006).

Dona Maria tem 69 anos e, apesar de nunca ter sido incentivada, como declarou Seu Jairo, “de não ter tido uma escola ou alguém para entusiasmar, para incentivar ou dar uma condição”, ela por si só desenvolveu a capacidade para a música, para “criar teatro”. Os netos (filhos de Seu Jairo), ao contrário, são estimulados, incentivados e entusiasmados pelos pais. Se a avó não teve as condições propícias e mesmo assim desenvolveu várias competências, certamente os filhos de Seu Jairo e Dona Isa desenvolverão muito mais, parece dizer o pai de Bárbara. As atividades culturais de Dona Maria foram denominadas por Seu Jairo como “um hobby que ela tinha”, tanto o trabalho na igreja, “porque ela era muito religiosa”, quanto o

⁷⁵ A expressão “fazer um drama” utilizada por Seu Jairo deve ser entendida como escrever textos dramáticos ou criar uma apresentação teatral do gênero dramático.

envolvimento com a política: “ela participava de palanques, ela fazia declaração, ela fazia música para políticos”.

Dona Isa revela que “ela faz música lá da terra dela”. A mãe de Seu Jairo gravou uma fita cassete,⁷⁶ acompanhada por um violonista, cantando a história de sua vida e o amor por sua terra natal, fez uma cópia para cada filho guardar de lembrança e depois repassar aos seus filhos, netos de Dona Maria. Na fita, ela rememora e remexe em seu passado – cantando as tristezas, as alegrias, os lugares por onde passou, as pessoas com quem conviveu e, sobretudo, sua paixão pela cidade. Além de ter gravado uma fita cantando, a avó de Bárbara está escrevendo um livro de “memórias”.

Cultura, minha filha, você foi conversar com ela sobre cultura, sobre coisas antigas, ela é uma enciclopédia. Fala muita coisa para você, coisa que eu nunca imaginava que teria, ela conta, ela tem muito caso. (Dona Isa, mãe de Bárbara).

Segundo a mãe de Bárbara, sua sogra “é muito inteligente e os filhos puxaram ela, essa genética dela, eles são muito inteligentes, acho que é por causa dela, herança, né”. Seu Jairo, por sua vez, admira profundamente a mãe:⁷⁷ “fico observando o tipo de comportamento que ela teve, sem pai, sem mãe, ninguém para ajudá-la, ninguém para incentivar”. Parece dizer: como ela conseguiu superar tudo isso? E se ela tivesse as condições nomeadas por ele, como escola e incentivo? Sua mãe estudou até a 4^a. série e aos 17 para 18 anos “desenvolveu sozinha essas coisas”.

Essas singularidades de Dona Maria, avó de Bárbara, descritas pela família, se parecem com o percurso de um autodidata.⁷⁸ Procurando nos indícios que Seu Jairo revela em seu discurso sobre a mãe, é possível notar que, apesar de sua indiscutível pouca escolaridade, ela esteve permanentemente cercada de produtos culturais e de pessoas que puderam mediar e auferir os conhecimentos e a cultura atribuída a ela pela família.

Inicialmente, “ela acompanhava muito a igreja”: nas cantorias, vestindo as crianças de coroinha, ajudando o padre, “encaminhando as pessoas que gostavam de participar [do ritual

⁷⁶ A qualidade da gravação comprometeu, em alguns momentos, a compreensão da cantoria por ser um trabalho de áudio com poucos recursos. Dona Maria mescla paródia, sertanejo, improvisação como se fosse um repente e a declamação de poesias.

⁷⁷ Ao falar da mãe, o olhar de Seu Jairo se perde no tempo. Pára. Olha fixamente para um ponto qualquer, como se abrisse um parêntese em sua história e na história de sua família (Diário de campo, 03/09/2007). Bourdieu (1997, p. 704) refere-se a situação semelhante como sendo de “*auto-análise provocada e acompanhada*” em que o sujeito, ao ser entrevistado, se aproveita da situação para “realizar um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso ao mesmo tempo, e para enunciar, às vezes com uma extraordinária *intensidade expressiva*, experiências e reflexões há muito reservadas ou reprimidas”. Possivelmente o olhar de Seu Jairo e seu discurso, ao falar da mãe, o remeteram a um reflexo, diria, do seu passado.

religioso]”, ou seja, Dona Maria tinha contato direto com o padre, que é uma pessoa dotada de conhecimentos amplos pela sua própria formação religiosa, e ela mesma provavelmente deveria ser uma leitora da Bíblia e uma conhecedora dos rituais religiosos, pois organizava procissões e festas e preparava as pessoas para participar dos eventos da igreja. Assim, “ajudava o padre” e, no contato, aprendia com ele.

Em outro momento da exposição de Seu Jairo, ele declara que sua mãe “teve incentivo também, assim, de político, de prefeito, ela participava de palanque, ela fazia declaração, ela fazia música para políticos”. Muito provavelmente Dona Maria era uma pessoa de destaque na cidade onde morava pelas habilidades construídas, envolvendo-se com pessoas pressupostamente *letradas* e desenvolvendo, inclusive, a oratória: “fazia declaração”, “participava de palanque com políticos”.

O pai de Bárbara também declara que sua mãe ouvia rádio: “lá em casa sempre teve rádio”, uma importante referência cultural não só em termos musicais, mas também de programação jornalística, divulgação de eventos culturais, dentre outros. Nas composições de Dona Maria, há muitas paródias, o que pode sinalizar que ela era uma ouvinte da programação musical de rádio. Além disso, Dona Maria era “merendeira” de uma escola estadual, convivendo diariamente num ambiente *letrado*. Pode-se dizer que Dona Maria encontrou ambientes favoráveis para se inscrever no mundo da cultura escrita e ela desejou essa inscrição. Onde e como terá aprendido “Meus 8 anos”, de Casemiro de Abreu?

Dona Isa parece ter como exemplo para Bárbara a trajetória de vida da sogra: “eu falo muito isso com a Bárbara, a vida ensinou ela a se defender”. Dona Maria, avó de Bárbara, foi “muito rejeitada”, quando se casou, por ser de família pobre e “ainda morena; ela parece uma índia, a família do meu sogro era loura de olhos azuis”. Além do preconceito, sofreu quando perdeu um filho ainda bebê. Como Dona Maria aprendeu a se defender das mazelas da vida? Interessante observar o estímulo que a avó de Bárbara parece oferecer, como lição de vida, ao filho, à nora e aos seus descendentes. É como se se espelhassem nessa trajetória de dificuldades e sofrimentos e ao mesmo tempo vitoriosa para perceberem que, apesar de tudo, ela conseguiu se defender e construir uma outra história, servindo, assim, de motivação para que façam o mesmo.

Dona Maria é considerada pela família de Bárbara como uma pessoa “de cultura”, como uma “enciclopédia” pelo conhecimento adquirido sem quase frequentar a escola, pelas artes de escrever, de declamar, de compor, enfim, por tudo que ela representa para os filhos, “aprendendo com a vida” e se “defendendo da vida”.

⁷⁸ Ver HÈBRARD, J. (1996).

A avó de Bárbara trabalhava numa escola estadual como merendeira e, quando a família se mudou para uma outra região de Minas em busca de trabalho, Dona Maria se viu sozinha aguardando o tempo para se aposentar. Segundo o filho, “ela ficou lá, porque senão perdia o tempo de aposentadoria e eles não quiseram transferir ela”. Interessante observar é a forma como Seu Jairo se refere à migração da região do Vale do Rio Doce para Belo Horizonte: “até que de repente a gente veio mudar, né, a gente veio subindo [geograficamente] até chegar, aqui, em Belo Horizonte”. Ao se tratar de migração, parece que, em geral, as famílias tendem a vir para a capital. No caso de Seu Jairo, ele, os irmãos e o pai pararam em outras cidades antes de fixar residência em Belo Horizonte.

O pai de Seu Jairo, assim como sua esposa, pareceu ser uma outra referência sólida para a família de Bárbara. Sua trajetória escolar recomeça a partir de uma demanda de seu trabalho como operário da construção civil. O avô de Bárbara “sabia fazer poucas contas, não sabia ler direito” e isso não era suficiente para ele “fazer conta de cálculo de ferragem, de massa, de porcentagem da obra” e nem o autorizava a “sair” de servente de pedreiro para mestre-de-obras. Segundo Seu Jairo, seu pai aprendia na escola e aprendia na obra em que trabalhava: “eles faziam as contas com ele olhando também no projeto como eram os cálculos”.

Ele foi aprendendo e depois desenvolveu também sozinho. Hoje, praticamente, ele pegava uma construção de 2, 3 andares, dava a base todinha, calculava ferragem, material, tudo, desenvolvia sozinho. O engenheiro só ia lá para ver como estava correndo o serviço. Ele fez muitas construções aqui. (Entrevista, 03/09/2006).

Com isso, ele se aposentou como mestre-de-obras, aquele que é responsável, na prática, pela obra e pelos demais funcionários. É como Diego, informante desta pesquisa, dizia: “progrediu, né”? Diego salientou cada melhoria nas condições de sua família atribuindo a elas um progresso: mudança de bairro e de escola, recolocação do pai no mercado de trabalho depois dos estudos. O progresso ao qual Diego se referiu foi acompanhado de sacrifícios, assim como o do avô de Bárbara. “Como diz o outro, com a luta deles sem informação direito, né, sem uma escola abençoada, foi um desenvolvimento de memória mesmo, de pegar as coisas e com a força de vontade desenvolver”, declara Seu Jairo.

5.3 DONA ISA: PAI ADMIRÁVEL E UMA FADA-MADRINHA EM SUA HISTÓRIA

Duas figuras foram centrais na infância e adolescência da mãe de Bárbara: seu pai e sua madrinha. A madrinha era quem a “incentivava”, comprava-lhe “vestido de moda”, “incentivava a fazer a primeira comunhão”, o primeiro relógio que ganhou aos 12 anos foi presente dela, era ela quem fazia as bonecas⁷⁹ de pano para Dona Isa brincar.

Minha madrinha fazia boneca de pano para mim. Ficavam bonitas essas bonecas de pano, né? Hoje, em dia, eu vou na feira, eu vejo. Toda vez que eu vou na feira *hippie* eu lembro dela. Ela fazia aquelas bonecas bonitas de pano, com cabelo e tudo, de pano. E eu ficava numa felicidade, porque eu morei em casa sem luz até os 8 anos. Depois meu pai mudou para um interiorzinho. Lá, só tinha luz de 6 da tarde às 11 da noite. Porque era gerador, né, a cidade não tinha luz própria. (Entrevista, 03/09/2006).

O avô materno de Bárbara parece ser motivo de orgulho de Dona Isa. O fragmento abaixo demonstra toda sua admiração pelo pai:

Eu falo com o Jairo [marido], eu falo mesmo: meu pai, eu tenho muito orgulho dele, sabe, que ele trabalhava na roça e muitas vezes ele ia na reunião, coitado, com a roupa que ele vinha da roça, remendado. E eu nunca tive vergonha. Nunca tive. Isso eu falo mesmo: nunca tive vergonha do meu pai. Porque ele ia na reunião, ele largava a enxada lá, para ir lá na reunião para saber como que eu estava na escola. Mas graças a Deus as professoras só falavam coisas boas, porque as minhas notas eram as melhores, eram as melhores da sala. Eu aprendi/ eu entrei na escola com 8 anos, que meu pai morava na roça, muito longe, aí depois que meu pai mudou para a cidade e me colocou na escola. Então, eu tinha o maior orgulho porque meu pai ia na roça/ muitas vezes ia aqueles pais dos alunos bem vestidos, mas às vezes ia até bêbado, com a cara cheia. Meu pai, não. Ia com a roupinha, com a mão de calo, coitadinho, com a roupa remendada, mas eu tinha o maior orgulho, porque ele ia, porque eu sabia que ele estava interessado no meu estudo. (Entrevista, 03/09/2006. Grifos meus).

Note-se que estar presente na vida escolar dos filhos, indo às reuniões para ouvir dos especialistas sobre o rendimento (notas) e sobre o desenvolvimento (aprendizagem), é para Dona Isa um forte incentivo para o prolongamento escolar. Parece dizer que quem não tem esse tipo de acompanhamento está fadado ao fracasso. A mãe de Bárbara parece acreditar não ser suficiente verificar os deveres de casa se não estiver presente às reuniões escolares.

Quando eu... eu casei, que eu tive a Vanda, depois tive a Bárbara, aí eu comecei a pensar, eu falava assim: minha mãe não ia na reunião, eu não posso deixar de ir, eu tenho que incentivar meus filhos a estudar. E... sempre conversava com o Jairo: olha, é um motivo que eu tenho, quando você põe filho no mundo tem que ter

⁷⁹ Dona Isa brincou de boneca até 14 anos, diferentemente das filhas que “brincaram pouco” por terem outros apelos como a televisão. Ela só foi “conhecer televisão” por volta dos 10, 12 anos e gostava de assistir ao “Programa da Xuxa”.

responsabilidade de educar, né. Eu tive, minha mãe me educou, tive a minha madrinha que foi uma chave... né... foi uma coisa, assim, muito especial na minha vida. E eu só tenho recordação boa. (Entrevista, 03/09/2006. Grifos meus).

Observa-se que estratégia semelhante foi declarada por Dona Carmem ao se referir à sua entrada na escola como alguém que se viu “jogada ali”. Com os filhos essa história não se repetiria, “iria prepará-los em casa”. Dona Isa, mãe de Bárbara, foi marcada pela ausência da mãe nas reuniões escolares; aos filhos daria outro destino. Pode-se dizer que as experiências negativas vividas por essas mães não são efetivamente o que elas querem para seus filhos; pode-se dizer, ainda, que há um planejamento, mesmo que precário, sobre o futuro escolar dos filhos.

5.4 ESTRATÉGIAS FAMILIARES DE INVESTIMENTO ESCOLAR

5.4.1 A presença da mãe em casa

A tarefa de levar e buscar “menino na escola” constituiu uma grande dificuldade para Dona Isa. Ela se recorda que ia buscar a filha mais velha com a Bárbara, ainda bebê, no “colo”. Essa tarefa, no entanto, era imprescindível para ela apesar das dificuldades: “mas tinha que perseverar”. Essa ação também foi identificada na trajetória de Diego e de Sandra, outros dois entrevistados desta pesquisa. A mãe de Sandra, entretanto, ainda continua levando e buscando a filha na escola. Observa-se que Dona Isa utiliza justificativas muito semelhantes às de Dona Carmem, mãe de Diego, ao se referir às primeiras incursões dos filhos na escola.

Que às vezes tem pai que leva os filhos na escola, acha assim, é... amanhã tem aula, amanhã vou deixar meu filho na escola e vou ter descanso deles. E eu, não, eu gostava de levar eles porque eu pensava assim: é o começo da caminhada deles, né. (Dona Isa, mãe de Bárbara).

Como começou, sua cabecinha começou, assim, analisar aquela escola, eu acho que é muito importante, o primeiro dia, a mãe levar, a mãe buscar, aquela coisa, assim, sabe, a roupinha, a pastinha, a merendinha, eu acho muito importante para a criança. (Dona Carmem, mãe de Diego).

Esse parece ser o início de um investimento familiar na escolarização dos filhos e essa função, além de ser atribuição feminina, parece ser uma obrigação das mães. Muitas vezes sacrificam uma oportunidade de trabalho, como no caso de Dona Isa, mãe de Bárbara, para acompanhar os filhos, pelo menos, quando ainda pequenos e nas séries iniciais da escola. Ela

declara que parou de trabalhar: “eu fazia bico e meu marido trabalhava, ele sozinho trabalhando e eu fazendo bico para poder ter tempo para eles. Para ensinar a fazer um ‘para casa’, ensinar um ‘dever’, para estar junto com eles”. Afirma que nunca precisou “bater nos filhos para fazer um ‘para casa’” como fazem muitas conhecidas suas, pois desde o “pré eu ensinei isso a eles: Bárbara, tem “para casa”? Então, vamos fazer”. Atualmente, Dona Isa confere se o “dever de casa” está certo ou errado e solicita ajuda da filha mais velha principalmente para ajudar o irmão que está na 3ª. série: “tem coisa que a gente esquece, eu não lembro mais, aí... muita coisa eu lembro ainda”. E ao se lembrar dos conteúdos escolares, completa Dona Isa, “a gente vai aprendendo tudo de novo, você vai renovando”.

Mesmo trabalhando o dia todo, os pais de Bárbara continuam monitorando, por telefone, as tarefas escolares dos filhos, impedindo-os de “perderem tempo” vendo televisão à tarde ou mesmo substituindo ou adiando o “para casa” para “ficar” na Internet e nos jogos eletrônicos. Segundo Seu Jairo, “só pode assistir desenho ou jogar no computador depois do “para casa” e da revisão da matéria”. Eles costumam dizer aos filhos para estudar como se tivessem prova no dia seguinte.

5.4.2 A presença da mãe nas reuniões escolares

Outra maneira de a família viabilizar o projeto de sucesso dos filhos é acompanhar seu desenvolvimento escolar, mediante participação nas reuniões, onde conversa com a equipe técnica da escola (direção e coordenação pedagógica), conhece o projeto pedagógico e a forma de enturmação para avaliar se os filhos estão em turmas ou “em salas” que os façam progredir nos estudos. Sobre essa questão, quem toma a palavra é Seu Jairo, pai de Bárbara:

A Isa sempre vai na reunião da escola. Tem muitas pessoas conversando, né, eles sempre falavam como era o desenvolvimento do menino e tal, aí você vinha acompanhando, né, que ela estava mais desenvolvida, aí notava, dava para se notar que tinha que procurar uma série melhor, porque às vezes a escola tem uma série que as crianças com mais dificuldade ficam juntas, né, e as mais desenvolvidas vão para frente, faz uma segunda classe. Então, sempre observava isso para poder jogar numa turma melhor para desenvolver mais matéria, mais desenvolvimento dela. [...] A gente procurava conversar e ver o que podia melhorar ou uma série melhor de acordo com a pedagogia lá e com o conhecimento deles. (Entrevista, 03/09/2006. Grifos meus).

Pode-se notar que a família, representada pela mãe nas reuniões escolares, verifica se o estabelecimento está atendendo à exigência preestabelecida: os filhos estarem numa classe de alunos sem dificuldades para melhor desenvolvimento. Interessante observar no discurso

de Seu Jairo que ele considera a opinião dos especialistas da escola como uma certificação de suas convicções: “de acordo com a pedagogia lá e com o conhecimento deles”, demonstrando confiança no trabalho daqueles que sabem mais e ao mesmo tempo estando atento às propostas da escola e ao desenvolvimento dos filhos.

5.4.3 A escolha do estabelecimento de ensino

Tanto Seu Jairo como Dona Isa consideraram a qualidade do “ensino” da escola para matricular os filhos e permanecer com eles no estabelecimento escolhido, independente de este ser “perto” ou não de casa. O “acompanhar” significa para eles ir além da ajuda no “para casa”. É necessário ter a certeza de que fizeram a escolha certa como garantia de um futuro promissor para os filhos. É o que declara o pai de Bárbara:

Acompanhando para a gente ter noção também se a gente não está perdendo com as crianças, com o tempo da criança. Perdendo na escola, porque às vezes uma escola perto da sua casa, você vai aproveitar porque ela é perto da sua casa, mas às vezes o ensino, ali, não tem diretor, um coordenador, um pedagogo lá que está acompanhando, fazendo reunião para ver como está seu aluno lá, como é que está o desenvolvimento. Se você não está a par disso, você vai ser enrolado por si mesmo, porque vai ficar o tempo enrolando lá, você pode às vezes ter a condição de ter uma escola próxima que está desenvolvendo mais as matérias, o conhecimento melhor dos alunos, você está perdendo tempo, foi lá, passando o tempo e não aproveitando. (Entrevista, 03/09/2006).

Além dos aspectos relacionados por Seu Jairo em seu depoimento, como a qualidade do ensino, se os filhos estão em turmas que favorecem a aprendizagem, se a escola tem uma equipe técnica capaz de acompanhar os alunos e instruir os pais nas reuniões pedagógicas, ele aponta outro elemento que considera importante para um bom rendimento escolar: “o diretor tem que ter o pulso forte, senão a malandragem toma conta”. Essa declaração pressupõe que a postura do diretor é, para a família de Bárbara, uma forma de selecionar comportamentos e atitudes com os quais os filhos irão conviver. Os comportamentos dos colegas dos filhos deverão ser condizentes com a educação dada por Seu Jairo e por Dona Isa.

5.4.4 o gosto pelo estudo “vem de berço”

Para Dona Isa, “gostar de estudar e ter aquele interesse vem de berço, quando a pessoa não gosta não adianta”. Esse também é o pensamento de Dona Rosa, mãe de Sandra, e de Dona Carmem, mãe de Diego.

Dona Isa faz um trocadilho com o ditado popular “educação vem de berço”, constatando as estratégias socializadoras familiares desde a tenra idade e aceitas pelos filhos: a transmissão de valores, de saberes pelos mais velhos, o estilo educativo (mais permissivo ou mais autoritário), o valor que é dado pelos membros parentais à escola, os exemplos positivos e negativos que incitam a dedicação aos estudos e outras tantas disposições que as famílias fazem valer no seu cotidiano para que os filhos se sintam e se vejam envolvidos com sua escolarização. O gosto pelo estudo é construído no seio familiar de acordo com a qualidade das interações estabelecidas para que os filhos atendam ou não às expectativas familiares.

Por exemplo, Dona Isa repete para os filhos desde pequenos: “vocês estão estudando para vocês, não é para mim”. Pedir aos filhos para prestar atenção às aulas, “ter uma boa nota” e não “cobrar serviço de casa” são algumas de suas estratégias para que os filhos possam se dedicar aos estudos e vencer na vida, ultrapassando as poucas oportunidades de estudo dos pais, obtendo, assim, melhores oportunidades de emprego que eles.

Então, eu falo para eles: aproveita agora, aproveita agora porque eu não tive essa oportunidade que eles têm. [...] Então, eu terminei o ensino médio depois de casada, mas assim eu falo para eles: estuda, estuda mesmo, não tenha preguiça, não. (Dona Isa, mãe de Bárbara. Grifos meus).

Ou ainda neste fragmento, em que Dona Isa realmente parece frisar incansavelmente a importância de estudar, reforçando que o gosto “vem de berço” e que é construído como vimos.

Eu costumo falar para eles, desde pequenos, né: você vai para a escola, você conta no relógio 7, 8, 9, 10, 11. Você tem 4 horas. Essas 4 horas têm que ser sagradas, você tem que aproveitar ao máximo essas 4 horas. Depois você vai ter o resto da tarde, para poder brincar, para poder conversar. Igual eu falo com eles assim: olha, está na sala de aula, colega chama você para conversar, você fala: não, deixa, depois a gente conversa. Presta atenção no que a professora está explicando,. [...] Então, eu falo com eles, presta atenção, aproveita, pensa assim: oh, eu tenho tal hora para ficar aqui, eu tenho que aproveitar, é o meu tempo, eu estou aqui para isso. (Entrevista, 03/09/2007. Grifos meus).

O incentivo também é do pai, que não gosta de nota baixa: “vocês têm que estudar, vocês não fazem outra coisa, têm que tirar nota boa”, segundo informações da esposa. Dona Isa acrescenta: “se um dia a gente não deixar riqueza para eles, a riqueza maior a gente vai deixar, que é o estudo”, e orienta o filho caçula:

Você estuda, meu filho, seja um grandão lá na vida, um advogado. Igual o irmão do meu marido, o tio dele, formou para advogado com muita dificuldade [...] seja igual

a ele, estuda mesmo, estuda bastante, seja alguém na vida, mas nunca seja orgulhoso. E ajuda [quem precisar]. (Entrevista, 03/09/2007).

A mãe de Bárbara parece dizer: não se esqueça de que recebeu ajuda de alguém, faça o mesmo por outras pessoas. Ou, como afirma Bourdieu (1993, p. 234), “tenha êxito, mude de situação, torne-se um burguês, e, por outro lado, permaneça simples, sem orgulho, próximo do povo (de mim)”. Não cumpra o destino de um “trânsfuga”. Nogueira e Catani (2002, p. 14) explicitam essa expressão de Bourdieu (1993) ao dizerem dos efeitos de mudança na posição e disposições que um sujeito pode enfrentar com uma escolaridade prolongada e de sucesso, afastando-se de seus padrões populares de origem. Ao mesmo tempo em que os pais desejam que o filho se diferencie deles, temem o inevitável distanciamento de suas origens e, conseqüentemente, de sua identidade. Por outro lado, o sujeito enfrenta um dilema em função da contradição: ter sucesso significa trair suas origens, renunciar a si mesmo – enquanto indivíduo pertencente originalmente a um grupo social – e significa decepcionar expectativas paternas. A essa situação conflituosa e tensa vivida pelo filho, Bourdieu (1993) denominou “sofrimento social”. Será que os pais poderiam, de alguma forma, evitar esse conflito ou esse “sofrimento social”?

Os estímulos de Seu Jairo para um prolongamento escolar dos filhos em busca de uma vida profissional de sucesso são assim analisados por Dona Isa: “acho que ele [o marido] dá para os filhos dele o estudo que ele não teve também, o que ele queria que tivesse acontecido com ele”. A interrupção do discurso da esposa evidencia a concepção que o pai de Bárbara tem da importância da escola para a vida de qualquer pessoa.

Conhecimento, formação, né, você memoriza, ninguém vai tomar de você, ninguém tem condição. Que papel escrito, fazenda, um imóvel, o que você constrói, o que você faz, adquire material, isso pode ser desmanchado, acaba, mas o conhecimento perdura por memoramento, sua inteligência, isso daí ninguém toma, como se diz, só Deus. (Seu Jairo, 03/09/2006).

A repetição incansável⁸⁰ de Dona Isa e de Seu Jairo, o monitoramento, o acompanhamento das tarefas escolares, a presença constante na escola contribuem para que seus filhos sejam bons alunos, gostem de estudar e se esforcem ao máximo tirando boas notas. Todas essas estratégias para o êxito parecem só encontrar ressonância se houver maturidade. À maturidade Dona Isa atribui responsabilidade, internalização de deveres e obrigações como aluno exemplar. Refere-se a Bárbara como “uma menina madura [...] eu prefiro que ela seja

⁸⁰ A expressão “repetição incansável” mostra-se a mais adequada para representar o discurso familiar em relação à importância da escola: “então, assim, eu falo para eles”; “eu costumo falar para eles”; “ eu falo para eles”; “igual eu falo para eles”. Inúmeras vezes esse discurso foi reafirmado durante as entrevistas.

madura mesmo para poder encarar a vida e levar as coisas a sério [...] ela já acordou para a vida que ela tem que estudar, se ela não estudar, não vai ser ninguém na vida”. Enfim, “é fazer eles ver que a realidade não é fácil, é dura”.

5.5 OS PERCURSOS DE LEITURA DE BÁRBARA

Uma pessoa que gosta de ler, não só lê, mas que viaja por meio da leitura, é ir ao fundo da leitura, imaginar, sentir a personagem do livro. A gente reconhece uma pessoa que é leitora até pelo jeito de conversar, a pessoa que lê fala numa linguagem mais culta. É uma das vantagens dos livros, não só ler, mas entender o que a leitura está falando, o que o autor quis expressar ao escrever a história. (Entrevista, 23/11/05).

Em seu percurso como leitora, Bárbara, inicialmente, revela a importância do livro didático. A partir do momento em que passou a ter contato com outros gêneros textuais, através do livro didático, durante as aulas de português, descobriu que tinha “textos mais interessantes” e percebeu “que poderia estar lendo além daquilo” [dos contos de fadas que a marcaram principalmente até a 2ª. série escolar]. Os fragmentos nele contidos, de contos e “trechos de livros”, assim por ela denominados, foram um convite para ler, na íntegra, contos e fábulas, além das obras referidas como “aprofundamento” de algum tema estudado. Bárbara tinha acesso aos livros citados e indicados no livro didático bem como aos autores recomendados pela biblioteca de sua escola. O procedimento, ler textos em livro didático, também foi declarado por Sandra cujo perfil será descrito no próximo capítulo principalmente em livros didáticos que ganha da biblioteca ou que são trazidos pelo tio, também obtidos por doação da biblioteca da escola onde ele estuda.

O gosto pela leitura de livros desenvolvido por Bárbara parece ter sido reforçado pela mãe em ocasiões de seu aniversário desde os sete anos de idade. No início da exposição do perfil de Bárbara foi dito que os contatos iniciais com a cultura escrita foram declarados por ela como “fase da contação”, sem a presença do livro como suporte para as histórias que a mãe lhe contava. Bárbara também declara que os livros passaram a fazer parte do seu cotidiano quando a irmã entrou para a escola e passou a levar exemplares da biblioteca para casa para “treinar a leitura” e compartilhava os impressos. Bárbara se lembra de que ganhava, de aniversário, livros das tias “*em vez de ganhar presente*” e a sugestão era de Dona Isa, que dizia aos parentes: “o melhor presente que podem dar é livro”. Bárbara se recorda de que os presentes eram “livrinhos de lendas, historinhas com atividades (coisas para colorir, caça-

palavras, cruzadinha, musiquinha, cantigas de roda), aqueles conjuntos de livrinhos que vêm numa caixinha”, o que muito a encantava, apesar de não considerá-los como presente.

5.5.1 Memórias de leituras

De suas memórias, cita *O Almanaque*,⁸¹ da autora Ruth Rocha, definindo-o como “passatempo”; relembra a leitura feita pela mãe de “trechos” da Bíblia para os filhos quando eram mais jovens. Também se recorda de uma professora das séries iniciais que “contava história falando”. Essa professora espalhava vários livros sobre uma mesa à altura das crianças para que elas pudessem manusear e “para saber como era o livro escrito”. A professora lia histórias a partir das ilustrações do livro: essa foi a explicação de Bárbara para o “contar história falando”. Semelhante à sua mãe, Dona Isa, como já foi dito, em algumas situações, “não lia, fazia contação”. O livro ausente se fazia presente pela memória da mãe ao contar histórias como *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela* e *Branca de Neve*, dentre outras. Ao analisar as duas práticas de leitura, Bárbara delimita fronteiras entre o ouvir histórias na ausência e na presença dos livros, entre imaginar a cena e visualizar a cena pelas mãos do ilustrador. Esses modos de ler enumerados por Bárbara podem ser considerados importantes dispositivos para a constituição do capital cultural: trechos da Bíblia, recontos orais de memória e leitura de ilustrações.

O caso da pena envenenada, de Flávia Muniz,⁸² foi uma indicação de uma professora cuja proposta após a leitura constou de trabalhos escritos de interpretação e de resumo da história. Relembra os livros lidos pela irmã para o processo de seleção no CEFET e no COLTEC, os quais ela também leu: *O grande Mentecapto*, de Fernando Sabino, e *O sertão vai virar mar*, de Moacyr Scliar. *O Menino e o rio*, de Ângelo Barbosa Monteiro Machado, lido em 2004, cuja temática, preservação ambiental, a interessou muito, é um misto de denúncia da condição dos rios brasileiros, aventura, solidariedade, amizade e humor.

5.5.2 Diários de adolescentes: relatos do presente

Sua preferência parece ser por “diários de adolescentes”, como, por exemplo, *Sabe de uma coisa? Diário de uma adolescente*, de Vivina de Assis Viana, e *Eu te gosto, Você me*

⁸¹ *O Almanaque*. Ed. Ática, 2004. O livro-almanaque é dividido em 12 meses. Contém brinquedos e brincadeiras, charadas, canções, datas comemorativas, estações do ano, experiências científicas, fatos históricos, folclore, personalidades, piadas e provérbios, dentre outros assuntos.

⁸² MUNIZ, F., *O caso da pena envenenada*, 2004. O livro, baseado em fatos reais, trata de questões ecológicas.

gosta, de Márcia Kuptas. Bárbara justifica seu gosto pela temática, declarando: esses livros “falam mais sobre essa situação que o adolescente vive, coisas que eu penso também, eu e as minhas colegas”. Ou seja, a comunidade de adolescentes parece se interessar por temáticas relacionadas à própria experiência, como Bárbara diz: “coisas que acontecem no dia-a-dia” de um adolescente. Foi com esse objetivo que leu também *As rosas inglesas*,⁸³ de autoria da cantora Madonna. O livro, baseado nas experiências da autora, retrata a história de rivalidade e amizade entre quatro meninas em idade escolar na Londres contemporânea. Observa-se a preferência de Bárbara pelo tema adolescência e pode-se dizer que os livros citados por ela são do gênero trajetória de vida, aqueles “baseados em fatos reais”, cujos assuntos envolvem a vida atual do adolescente, como a problemática da Aids, relacionamento entre meninas, as aventuras vivenciadas em grupo, a descoberta do amor e outros sentimentos complexos experimentados nessa fase.

A marca de uma lágrima é um livro de Pedro Bandeira indicado pela irmã de Bárbara: “aí eu li e gostei também, aí depois eu reli, eu li de novo, é assim, sempre prazeroso ler, reler, porque o que você não entendeu da primeira vez, você começa a entender e é muito legal”. Do mesmo autor, leu o livro *Droga de americano*. Está lendo *Crônicas do dia-a-dia*⁸⁴ e revela: “é muito interessante porque eu não conhecia como se escrevia uma crônica e tudo. Então, foi uma descoberta nova, foi muito legal também”.

Note-se que Bárbara tem o hábito de ler observando como os escritores constroem os textos, com a finalidade de aprender com eles. Parece que ela, ao ler, se detém nos modos de construção do texto, tanto no caso da poesia, em que ela declara ler para “descobrir como os poetas escreviam”, para “observar como colocavam as rimas para escrever um poema e estar melhorando cada vez mais”, como no caso da narrativa.

Pesquisadora: Você me disse⁸⁵ que gostava de ler poesia para ver como os poetas escreviam para você também escrever. E agora... como está isso?

Bárbara: Era. Como é que está? Olha, eu continuo lendo para descobrir as idéias dos autores e eu continuo escrevendo assim, mais o que eu penso mesmo. Então, uma idéia que eu tenho, penso lá. Eu tenho uma idéia central, pode ser isso e isso, dessa idéia central, eu vou fazendo, criando as outras coisas, fabulando. (Entrevista, 25/07/2006).

⁸³ *As rosas inglesas*, Ed. Rocco, 2003.

⁸⁴ *Crônicas do dia-a-dia* é uma coletânea de vários autores. Bárbara cita Carlos Drummond de Andrade e Fernando Sabino, “só recordo desses dois”. (Entrevista, 25/07/2006).

⁸⁵ Entrevista exploratória realizada em 28/10/2005.

Em outra passagem da entrevista, ela comenta uma frase lida na revista *Crescer*:⁸⁶ “Leia muito para escrever bem”.

Acho que isso resume tudo, né. Ler muito para escrever bem, porque se você não ler, não vai ter nenhuma idéia de como são colocados na literatura os temas e tudo, como os autores abordam, que é o que eu falo, né. Eu leio para tentar ver como eles escrevem para tentar copiar. Como se diz, tentar, assim, colocando no que eu escrevo o que eu aprendi lendo dos outros autores. Então, você lendo, você aprende. O que você aprende com literatura, você aborda nas coisas que você escreve, então eu acho que é a melhor dica. (Entrevista, 25/07/2006).

Outra obra mencionada por Bárbara é o livro *Depois daquela viagem*. Ela iniciou a leitura, parou de ler porque estava “muito apertada na escola, prova, trabalho, essas coisas assim”. “Aí eu peguei, estou lendo agora [...] faltam o quê? 70 páginas para eu terminar, estão faltando só três capítulos”. Curioso, pela sua declaração, é o seu modo de ler, pelo menos neste livro de Valéria Piassa Polizzi: “agora eu descobri o outro lado da história”. Refere-se à trama proposta pela autora que, só ao final do livro, parece dar sentido ao início da história. Trata-se da trajetória de uma jovem portadora do vírus HIV que aprende a conviver com a doença, transmitindo ao leitor, de forma positiva, essa possibilidade.

Porque falava mais dos problemas dela; agora que já estou terminando o livro [...] aí ela dá a outra versão, né, que sempre ela tinha esse medo, de como ela ia conseguir viver com tanto problema, tanto que com a AIDS e tudo. (Entrevista, 25/07/2006).

5.5.3 Jornais e revistas: leitura para estar “integrada no mundo atual”

A leitura de jornais e revistas é considerada por Bárbara como uma maneira de estar “integrada no mundo atual” e isso implica estar informada sobre os assuntos próprios da adolescência revelados na leitura de revistas específicas para o público jovem, além das revistas e jornais que noticiam e discutem assuntos amplos e de temáticas variadas, como é o caso das revistas *Veja* e *Isto É*, do jornal *Estado de Minas*, comprado esporadicamente pelo pai, e dos tablóides *Super Notícia* e *Aqui*, cuja leitura se dá entre os pares na escola.

Dentre as revistas, Bárbara destacou a *Capricho*, uma revista muito consumida entre as adolescentes. A revelação foi tímida (envergonhada), como se essa fosse uma leitura pouco aceita socialmente. Em segredo, ela assume: “eu amo a revista *Capricho*”. Sua adesão à revista foi por intermédio da prima, que a comprava quinzenalmente e, depois de ler, “passava” para ela, e da filha da amiga da mãe, que era assinante e lhe doava a revista após lê-

⁸⁶ Junho de 2006.

la. No período em que a escola assinou⁸⁷ *Capricho*, não precisava esperar a prima ou a conhecida da mãe lerem para lhe dar. Disse que gosta dos “assuntos abordados” (reportagens temáticas) na revista, lê sobre moda, viagens, maquiagem, vida dos artistas e faz os testes.⁸⁸ Contudo, comprar a revista ainda é difícil para ela. Se tivesse dinheiro, afirma que leria *Caras*. Como não tem, lê a que a mãe pode comprar esporadicamente.

Agora leio *Atrevida*, porque a revista *Caras* eu não tenho dinheiro para comprar [fala baixo]. Só que a *Capricho* é mais cara e aí... acho que custa 5 reais mais ou menos. Acho que *Capricho* é semanal, não sei se é mensal. Essa aí é mensal [*Atrevida*]; aí eu fico lá implorando dinheiro com a minha mãe; ela me dá, eu corro na Banca e compro. Mas eu continuo lendo, quando eu não leio, eu entro no site, eu nunca paro de ler [a revista *Capricho*]. (Entrevista, 25/07/2006).

Sobre as revistas *Veja* e *Isto É*, lê para “ficar mais informada sobre o mundo, sobre o que está acontecendo”, se interessa pela “opinião dos artistas” [refere-se à seção Frases da Semana da revista *Veja*]. Destacou nos semanários as reportagens relacionadas à saúde, como “Os herdeiros do Prozac” (depressão) e o Coração – “como cuidar do coração”. Revelou ler esporadicamente as entrevistas publicadas nas páginas amarelas de *Veja*. Antes de essa revista fazer parte do acervo da biblioteca de sua escola, Bárbara tinha acesso a ela através da doação da patroa da mãe: “quando passava do tempo ela dava para minha mãe”.⁸⁹ O mesmo acontecia com as revistas *Cláudia* e de receita culinária. Essas revistas, fruto de doações, serviam também para Bárbara fazer “trabalho de escola de recortar letras”. Dona Isa só comprava revistas de bordado, “aquelas de ponto de cruz que eram as mais baratinhas”.

Quanto aos jornais, depois de mencionar o *Estado de Minas*, jornal de que é permitido informar ser leitora, porque representa uma leitura legítima, ela se lembra dos tablóides *Super Notícia* e *Aqui*: “ah, tem o jornal de 25 centavos”. É a mesma forma de se referir aos jornais utilizada por Diego – leitor também pesquisado –, demonstrando uma certa inferioridade dessas publicações em relação, por exemplo, ao *Estado de Minas*.

Bárbara lê prioritariamente nesses jornais os resumos das novelas e o horóscopo. Tal revelação foi feita de cabeça baixa e em tom de voz muito baixo, como se estivesse envergonhada de tal declaração. Em seguida, diz que lê “as notícias também, tem várias notícias, então você compra e está informada mesmo”. Acredita, assim como Diego, que o

⁸⁷ A biblioteca de sua escola solicita dos alunos sugestões para compra de livros e assinaturas de periódicos e de jornais. A aquisição é realizada de acordo com a verba disponível e os interesses dos alunos e dos professores.

⁸⁸ Na revista tem uma seção de testes: O que você gosta? O que você vai ser? Perguntas com pontuação diferenciada para cada opção (A=2, B=1, C=0) e quadro com o perfil de acordo com a soma dos pontos.

sucesso de venda se deve ao preço e à necessidade das pessoas de se informarem, principalmente aquelas que não têm tempo para assistir a um telejornal.

A leitura da família, entretanto, não é passiva. Embora Dona Isa acredite que “o jornalzinho veio para ficar”, revela que “tem muita tragédia” e “muita notícia pesada” do tipo “mãe espanca filho até a morte”. Bárbara concorda com a crítica da mãe. Além dessas críticas, o irmão de Bárbara acrescenta as notícias bizarras também publicadas pelo tablóide: “parece que teve uma de que um menino nasceu com três olhos”. Bárbara diz que a procura por essa notícia foi muito grande: “todo mundo queria ver”. Por outro lado, as seções de entretenimento e esportes parecem agradar um público como Bárbara: “na época da copa do mundo, minhas colegas compravam todo dia para ver o kaká lá, lindo, maravilhoso”.

5.6 A ESCRITORA PREMIADA: POEMA E CONTO

[É preciso] ler muito, porque é a base que você vai ter para qualquer atividade, principalmente escrever. Quem escreve usa outros escritores como inspiração.
(Bárbara)

Bárbara participou de um concurso de poemas, criado por uma empresa privada, em 2002, com o objetivo de incentivar a leitura e a escrita de alunos de 4^a. e 5^a. séries do ensino fundamental de escolas públicas de todo o território nacional. Bárbara ficou em segundo lugar em 2004 com o poema “Canto aos meus lugares” no qual retrata as cidades e os horizontes das Minas Gerais. Diante da leitura do poema pela filha, Dona Isa comenta: “olha, ela nasceu em Cuiabá”, o que poderia dizer: uma mato-grossense contando tão bem a história de Minas Gerais e da cidade onde mora!

Eu não nasci aqui,
Sou natural de Cuiabá.
Mas me orgulho em dizer:
Eu amo Beagá.

Vou ficando por aqui,
No meu cantinho a pensar,
Na minha “Belô querida,
Que está sempre a me encantar.

(Trecho do poema “Canto aos meus lugares”)

Bárbara se lembra com emoção do livro *Antologia poética para crianças*, que ganhou como um dos presentes pelo segundo lugar no concurso. Neste livro “são vários

⁸⁹ A expressão “quando passava do tempo” utilizada por Bárbara para caracterizar a doação de revistas pela patroa da mãe apresenta o mesmo sentido em Marinho (1992): “é atribuído a esse material um caráter de *sobra*,

autores, está na caixa até hoje”: Cecília Meireles, Manoel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Raul Bop, dentre outros. Interessante notar o entusiasmo de Bárbara ao retirar o livro da caixa para mostrar e o comentário de sua mãe: “estava olhando, menina, esse livro é 50 e poucos reais na feira [feira do livro em que ela foi com a filha] lá, na promoção”. O presente livro torna-se mais valorizado pelo preço? O preço do livro indica sua qualidade, é bom por que é caro? O preço do livro significa que foi uma boa recompensa por Bárbara ter ficado em segundo lugar no concurso?

A jovem escritora ganhou um importante prêmio de redação ao escrever um conto baseado em obras de Hans Christian Andersen. O prêmio lhe proporcionou viagens nacionais e internacionais e um contrato com uma editora de prestígio que vem investindo em “jovens talentos”. A vida de Bárbara mudou depois desse prêmio.

5.6.1 O texto escrito: diários, recados e cartas

Bárbara já escreveu um diário e, ao analisar seu conteúdo, revela que nele “só tem bobeira”. Parece que ela abdicou dessa prática íntima de escrita para se dedicar à escrita pública, como já foi dito. Entretanto, sua mãe, Dona Isa, declarou que, na sua adolescência, escrevia poesias e que o caderno com os escritos permanece guardado na casa de sua mãe no Mato Grosso. Revelou também que seu passatempo preferido, nessa época, era copiar letra de música: “eu copiava ela todinha, eu pegava a fita, ia rodando até gravar”. Coincidência ou não, novamente as mulheres dessa família se encontram como autoras: a avó paterna preparando um livro sobre sua vida; Dona Isa com seus poemas de juventude; Bárbara construindo sua identidade como escritora.

As cartas que Bárbara escreve são para a prima que mora no Mato Grosso. Elas trocam “poeminhas” e fotografias, pois essa prima já morou em Belo Horizonte e “morre de saudades daqui”, segundo Bárbara. Além das cartas, elas usam *e-mail* e MSN para se comunicarem, mesmo a contragosto da prima: “ela não despreza as cartas, ela ama escrever”.

Quanto aos bilhetes, a mãe, por estar trabalhando o dia todo, deixa bilhete na geladeira: “não esquece de fazer isso, buscar aquilo, fazer aquilo outro”. Entretanto, assim como Sandra, entrevistada desta pesquisa, o uso do telefone viabiliza melhor o contato entre pais e filhos.

Em resumo, as entrevistas com Bárbara e sua família foram marcadas pelo discurso da superação. Relatos de uma vida difícil dos pais e dos avós da jovem compõem o esforço que

de *resto*, o que não serve mais para quem os adquiriu” (p. 27).

os familiares de Bárbara fazem para que seus filhos não tenham o mesmo destino que eles. E ao que tudo indica, a jovem leitora e escritora de meios populares já iniciou sua caminhada bem-sucedida no campo literário.

CAPÍTULO 6 – SANDRA: “FECHA O OLHO QUE AQUI É SÓ PAPEL VELHO”

Selecionada para este estudo na segunda fase das entrevistas exploratórias, Sandra despertou interesse pela sua inicialização na leitura e na escrita, mediante criação, em casa, de um ambiente semelhante ao escolar, tendo a mãe como sua “professora”. Nessa recriação eram determinados horários para escrever, para merendar, para brincar e para a mãe ler histórias. Chamou atenção também o fato de mãe e filha lerem ao mesmo tempo o mesmo livro: “quando eu pego [na biblioteca] livro, ela lê também junto comigo. Aí eu marco onde eu estou e ela continua lendo, começa desde o início”, declarou Sandra. Outro aspecto revelado foi o gosto por “brincar de biblioteca e de escolinha”. As declarações de Sandra e os critérios estabelecidos para esta pesquisa pareceram relevantes para um aprofundamento em sua história como leitora.

O contato inicial se deu por intermédio da professora de português, que a nomeou como “muito estudiosa”, “muito boa aluna”, dentre os alunos que ela considerava leitores, tomando como referência a produtividade em sua disciplina. Foram realizadas duas entrevistas com Sandra, uma na escola, como exploratória, e a segunda em sua casa, onde foi também entrevistada sua mãe, Dona Rosa.

Sandra tem 12 anos e cursa a 6^a. série numa escola municipal localizada na região oeste de Belo Horizonte. É de família nuclear, filha única, e em sua casa moram dois tios maternos. A casa é própria, herdada dos avós maternos. A rua em que Sandra mora é sem calçamento e sua casa é próxima a um córrego sem tratamento sanitário, o que acarreta, segundo Dona Rosa, sua mãe, muitos problemas para os moradores: os entulhos espalhados e a sujeira atraem animais para as residências. Além disso, a ponte sobre o córrego é ponto de encontro para usuários de drogas, servindo também como esconderijo para bandidos.

Dona Rosa tem 42 anos, é natural de Belo Horizonte e vem de uma família numerosa, com treze irmãos, dos quais nove faleceram ao nascer. Ela trabalhava como montadeira numa fábrica de bolsas, mas há mais de 10 anos parou de trabalhar e se tornou dona-de-casa. A mãe de Sandra estudou até a 5^a. série, interrompendo os estudos para trabalhar e cuidar dos irmãos menores após a morte da mãe.

A avó de Sandra não sabia ler na época em que Dona Rosa iniciou seus estudos, no entanto era uma mãe rigorosa quanto à escolarização dos filhos: “matar” aula e não fazer os “deveres de casa” eram motivos para eles apanharem com vara de goiabeira. O avô de Sandra era quem mais acompanhava os filhos nas tarefas escolares, corrigindo o “dever” e ensinando-lhes tabuada e leitura pelo método da “soletração”. Quando Dona Rosa cursava a 4^a. série, ensinou sua mãe, avó de Sandra, a escrever o próprio nome, a ler as vogais e “algumas coisinhas”. Mesmo sem saber ler, a avó de Sandra lidava bem com os conhecimentos matemáticos: “ela conhecia dinheiro” e “sabia fazer conta” melhor que o pai de Dona Rosa que estudou até a 4^a. série. Os avós maternos de Sandra são falecidos.

Dona Rosa revela que em sua época de estudante gostava de ler romances, descrevendo-os como semelhantes aos livros de bolso. Atualmente tem “ficha” na biblioteca da escola da filha e gosta de ler autores como Paulo Coelho e Fernando Sabino.⁹⁰ Ela também lê os livros que sua filha recebeu no kit de material escolar, dentre os quais citou *Alto Vera Cruz: a história de Cassandra* e *Balada do primeiro amor*. Além dos livros literários, lê revistas e jornais na biblioteca da escola onde a filha estuda.

O pai de Sandra tem 50 anos, é natural do interior do Ceará e estudou até a 4^a. série. A avó paterna de Sandra “mal-mal sabia assinar o nome”, declara Dona Rosa ao se lembrar de que as cartas que escrevia para a sogra eram lidas e respondidas pela cunhada. Informa, também, que seus sogros “estudaram pouco”.

O pai de Sandra morou por 4 anos no Iraque a serviço de uma construtora, foi mecânico em uma concessionária de automóveis e, atualmente, após ter se acidentado, está desempregado e trabalha na informalidade fazendo “bico” como pedreiro, pintor, mecânico, carregador, capina de lotes, etc. Segundo a filha, o pai repete sempre: “as panelas não enchem sozinhas”, então, “tudo que aparecer” ele faz.

6.1 UM “FRACO” CAPITAL ESCOLAR DOS PAIS E AVÓS

A avó de Sandra perdeu a mãe muito cedo, e o pai a “tirou” da escola para cuidar dos irmãos menores. Ela se casou com 14 ou 15 anos e não mais retomou os estudos. O mesmo aconteceu com Dona Rosa, mãe de Sandra, que interrompeu os estudos para trabalhar e cuidar

⁹⁰ Dona Rosa refere-se a estes autores, mas durante a entrevista não consegui maiores detalhes. Vi um livro de Paulo Coelho em sua casa, contudo não me aproximei de suas leituras. Dona Rosa mostrou-se muito ansiosa, insistindo em me mostrar suas “reliquias”, como veremos ao longo desta exposição. Se tivéssemos um outro contato, provavelmente algumas lacunas deixariam de existir. No entanto, somente a partir da leitura incansável do material coletado nas entrevistas foi possível detectar onde a intervenção do pesquisador seria mais ou menos

dos irmãos após a morte da mãe. Interessante observar a recorrência dos fatos, porém Dona Rosa chegou a cursar a 5ª. série, ao passo que sua mãe, segundo consta, pouco conseguiu frequentar a escola.

A situação vivenciada pelas duas gerações da família de Sandra parece ter um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar das famílias de meios populares. Segundo afirma Zago (2000, p. 26), “a mobilização familiar é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência”, a junção dos proventos de cada membro é o que vai assegurar as necessidades básicas do grupo, deixando a escola para quando for possível. Tanto para a avó como para a mãe de Sandra a interrupção dos estudos resultou no abandono.

Pode-se observar, entretanto, na história escolar de Dona Rosa, o papel de sua mãe, considerada por ela como “rigorosa” com os filhos no sentido de que frequentassem a escola e fizessem o “para casa”. A avó de Sandra acompanhava as tarefas escolares de matemática, “mas pegar no livro para ler, ela não sabia, não, leitura mesmo, ler, não”, segundo Dona Rosa. Esse *letramento* a que se refere a mãe de Sandra causa-lhe perplexidade: “ninguém sabe me explicar como ela sabia [...] como ela ensinava para a gente fazer o “para casa”, tranquilo, sem saber ler”. Dona Rosa se lembra de *como* sua mãe, avó de Sandra, ensinava os filhos:

Ela tinha um negócio de espalhar caroço de feijão, sabe? Ela ensinava a gente a contar com caroço de feijão, de milho. Como é que é a conta que você tem que fazer? A gente falava: tem tanto, ganhei mais tanto. Era assim que ela ensinava e saía certo. Punha para contar, a mesa aqui em casa era linda, era uma mesa antiga, grandona, aquelas madeiras de [incompreensível] e espalhava feijão ali e pode somar, tem feijão que dá para vocês somar o tanto que for. E aprendi e dava certo nas contagens doida dela.

O acompanhamento escolar dos filhos pelo pai de Dona Rosa tinha outro objetivo: parece que ele se preocupava em ensinar os filhos a ler, preocupava-se com a alfabetização. Dona Rosa tenta se lembrar do método que o pai utilizava, que foi o mesmo com o qual ele aprendeu a ler e que Dona Rosa usou para alfabetizar Sandra. O diálogo entre mãe e filha resgata parte dessa história:

Dona Rosa: Era, aquele negócio, que era um método, não sei, eu não sei explicar, eu já esqueci como é que ele falava.
Sandra: B O BO L A LA BOLA [soletrando].
Dona Rosa: É, ele ensinava a gente assim, sabe? B A BA, B O BO, BOLA. Aí tinha que formar a palavra, era um negócio soletrando. Aí [ri] a gente achava o maior barato, era assim, soletrada. E por fim dava certo.
(Entrevista, 05/09/2006).

Não há explicitação por parte de Dona Rosa do que seus pais falavam a respeito da escola, contudo o esforço relatado por ela dá pistas de uma certa consciência de que o estudo seria importante para os filhos. Lahire (2004, p. 343), ao refletir sobre a posição dos pais em relação ao capital escolar, afirma que as famílias, mesmo com fraco ou nenhum capital escolar (caso de pais analfabetos), podem criar estratégias, como, dentre outras, a do diálogo, e com isso atribuir sentido e valor à escola. Esses valores mesmo não vivenciados integralmente por Dona Rosa, que se viu, pelo falecimento da mãe, impossibilitada de continuar a estudar, foram internalizados com possibilidades de servir de incentivo para a filha Sandra.

Um outro exemplo para a continuidade dos estudos de Sandra é a angústia declarada por Dona Rosa por ter parado de estudar e não mais conseguir auxiliar a filha nas tarefas escolares: eu não sei ensinar mais porque quando eu aprendi matemática, o que eu aprendi, até onde eu agüentei, até na 5ª. série, eu sabia ensinar, agora eu não sei mais nada.

Sandra, mesmo sendo considerada uma boa aluna por seus pais e professores, vem apresentando dificuldades em matemática e isso tem angustiado Dona Rosa, por não dominar o conteúdo estudado pela filha. Ela pensou em voltar a estudar para auxiliar Sandra nos deveres de casa: aí, teve um dia que eu estava brincando com ela: ah, Sandra, eu acho que vou voltar a estudar de noite.

Ao mesmo tempo em que “brinca” seriamente com a possibilidade de voltar a estudar para ajudar a filha, Dona Rosa aponta alguns empecilhos para que tal aconteça: os medicamentos para pressão alta lhe causam “soneira”, tem medo de sair de casa à noite e falta-lhe companhia na caminhada da escola para casa. Sandra revela: “sempre minha mãe está falando que vai voltar a estudar” – uma promessa de mais de um ano.

Retomando o que se dizia sobre o capital escolar dos familiares de Sandra, Seu Gerson, seu pai, pouco pode ajudar a filha a vencer as momentâneas dificuldades escolares. Segundo Dona Rosa, as oportunidades de estudo para seu marido foram ainda menores em função do trabalho na roça que para ele começou precocemente: “levantava 5 horas, tinha que tirar leite das vacas e pôr nas garrafas para entregar, não podia deixar quebrar, se quebrasse, apanhava”. O avô de Sandra era um homem “bruto” e “rígido” e a infância de Seu Gerson foi “muito sofrida” e “muito difícil”.

Seu Gerson, entretanto, estudou com muita dificuldade até a 4ª. série, trabalhou no Iraque e, de volta ao Brasil, sofreu um acidente que o levou à demissão do emprego. Desde então, não consegue “arrumar trabalho fixo”, o que Dona Rosa atribui à idade, próxima aos 50

anos. A relação idade, escolaridade e mercado de trabalho foi salientada por Dona Carmem, mãe de Diego, no capítulo 4. Para essas famílias, a idade é um dificultador do retorno ao mercado de trabalho. Além da idade, pode-se pensar em mais dois fatores, a baixa escolaridade e a mão-de-obra pouco especializada, o que faz com que as oportunidades de trabalho formal lhes sejam escassas.

6.2 AS APRENDIZAGENS INICIAIS DE SANDRA NO “GALINHEIRO”

As difíceis relações de trabalho vivenciadas pela família de Sandra dificultaram sua entrada no sistema formal de ensino. Dona Rosa tentou “arrumar” escola para a filha quando esta tinha 5 anos para que pudesse fazer o pré-escolar. Com o pai desempregado, a família não podia pagar escola particular e somente aos 6 anos Dona Rosa conseguiu matricular a filha na escola municipal onde estuda até hoje. O processo de alfabetização de Sandra começou em casa, conforme relato de Dona Rosa:

Pesquisadora: Onde Sandra fez o pré?

Dona Rosa: Ela começou, como se diz assim, ela foi alfabetizada num corredor aqui atrás de casa. E ela ficava doidinha para estudar, menina. Dava a hora que os meninos passavam para ir para o jardim, ela me deixava de cabelo em pé. Aí o que que eu tive que fazer? Eu ia lá atrás, o muro aqui atrás era pré-fabricado, eu passava a-e-i-o-u para ela nas placas do muro. Ela com um caderninho pequenininho. E ela ficava rabiscando lá atrás. Eu tinha que fazer lanche. Na hora que passava um pouco tinha que levar o lanche para ela como se ela estivesse na escola. Então, quando ela foi para o pré, ela já sabia escrever o nome dela todo, ela já sabia o a-e-i-o-u, o alfabeto, de 1 a 11. Aí aquilo para ela era novidade, minha filha. Quando ela entrou na escola, é tanto que ela ficou na sala da Yone, ela já era toda-toda porque já sabia escrever. Sabia ler/ juntar algumas palavrinhas. (Entrevista, 05/09/2006).

Dona Rosa guarda com carinho e emoção os cadernos e os livros da filha desse período. Seu Gerson não a deixa se desfazer desse material, dizendo que são “as lembranças dela”. A mãe se orgulha de ter ensinado à filha as primeiras letras. Quando não tem nada para fazer, senta-se com Sandra na sala “e fica olhando e lembrando”.⁹¹

Aqui para você ver. 1º. ano, quando ela entrou na escola. Para você ver como ela já escrevia. Ela já sabia colorir. Isso dentro do galinheiro, né. Foi o 1º. ano dela. [...] Ela aprendeu no galinheiro que eu te falei, com esse livro velho, aqui. A hora do lazer. Esse livro aqui era de quando meus irmãos estudavam o a-e-i-o-u, que eu te

⁹¹ Dona Rosa ficou muito ansiosa durante a entrevista em mostrar os objetos guardados. À medida que os retirava da estante, comentava cada um deles, como num processo de revisitar o passado, ou como ela diz, “olhando e lembrando”. Pouco consegui anotar e indagar a respeito do que ela me mostrava. Na situação, deixei-a falar ao seu modo: as seleções que ela fez, daquilo que ela julgou importante para a história leitora da filha. Pouco intervi e quando tentei ela não me escutava, continuando a retirar objetos, formando uma pilha ao meu lado até esvaziar a parte da estante onde estava a história de Sandra e da família: livros do pai de Dona Rosa; do tio de Sandra, dentre outros objetos.

falei que eu ia lá atrás do galinheiro e passava para ela, para você ver, oh. É nisso aqui que ela aprendeu, que tinha isso aqui, cartilha bem antiga: ME, BI, é... N e É, o quê que formava. Nisso aqui que ela foi fazendo as historinhas. (Dona Rosa, mãe de Sandra. Grifos meus).

No livro de alfabetização *A hora do lazer*, o que Sandra lia era:

A BOLA

POPOCA VÊ A BOLA
POPOCA ROLA A BOLA
A BOLA ROLA, ROLA.

MILOCA VARRE, VARRE
ELA VARRE A RUA.

Do processo de aprendizagem de Sandra que antecedeu seu ingresso na escola formal, Dona Rosa guarda o livro de história que Seu Gerson comprou para a filha. O livro também serviu para ensiná-la a ler e para a mãe ler para a filha na “hora do recreio” como um dos procedimentos da escola formal.

Esse aqui de história, o pai dela comprou. Aqui que ela aprendeu a ler também, eu não sei se ela lembra de quando ela era pequenininha. Bem anãzinha, lá atrás da casa, aquelas histórias que ela gostava que eu ficava lendo na hora do recreio. Porque tinha que ler isso aí, porque a tia na escola lia [ri]. Mãe, a tia na escola tem que ler para os alunos. (Dona Rosa, mãe de Sandra).

Dona Rosa não ensinava à filha somente ler, também ensinava-lhe matemática nas “placas”.

Eu que fiz isso para ela. E depois atrás eu fui inventando. Aqui oh, eu tenho o resultado atrás, oh. Isso aqui é 2×5 ; quando ela começou a aprender/ isso aqui era de mais [adição]. Você pode ver o sinal aqui. Eu comecei ensinando adição, $5+2$. Aí eu fazia as plaquinhas e punha os resultados. Eu ficava o tempo todo assim: quanto que dá, Sandra? Até ela coisar. Quando ela aprendeu, quando foi mais tarde, foi na 2ª. que é de mais, adição e subtração que eu ensinei. Depois eu transformei uma adição em vezes. Porque estava com dificuldade para aprender tabuada, aí eu falei: não, vou inventar as placas. Aí eu inverti, sabe. O sinal de cima, igual eu falava: o sinal de cima não vale mais nada, é o de baixo é que vale [ri]. (Dona Rosa, mãe de Sandra).

A mãe guarda as “plaquinhas” e explica como ensinou os fatos fundamentais da adição e subtração e posteriormente a “tabuada”. A avó de Sandra ensinou a Dona Rosa com feijões e milho, uma estratégia operacional concreta e, embora Dona Rosa afirme “que foi mais fácil dela [Sandra] aprender” sem os feijões e os milhos, o processo que utilizou com a filha foi mais elaborado, de operações simbólicas. Para Dona Rosa, sua estratégia foi mais evoluída: usar os feijões ou o milho pode ser entendido como antigo ou do passado (da época

de sua mãe, avó de Sandra) e o uso das placas constitui uma estratégia moderna ou do ensino atual. O que ela parece ignorar é que a fase de operações concretas antecede a fase das operações formais ou simbólicas de acordo com a teoria piagetiana.

6.3 OS CONFLITOS DE UMA PROFISSIONALIZAÇÃO PRECOCE: DESEJOS DE MÃE E FILHA

Próximo à casa de Sandra há um centro comunitário que oferece à comunidade vários cursos, dentre eles o de informática. O curso de informática é dividido em dois módulos únicos e independentes, com duração de seis meses cada um. Ao final de cada módulo, os alunos são avaliados com uma prova e recebem o diploma. Sandra concluiu o primeiro e está aguardando o centro marcar a prova para “pegar o diploma” do segundo módulo.

Sandra achou importante fazer o curso porque “é mais uma ajuda para saber mais coisas sobre internet”. No curso aprendeu a usar o Windows, Excel e Word e esses conhecimentos a ajudam a “mexer” nos computadores da sala de informática de sua escola, seja nas aulas de matemática que são ministradas, de vez em quando, nesse espaço, seja para fazer pesquisas ou “trabalhos” solicitados pelos professores. Sandra aproveita o horário do recreio para entrar na internet e visitar os sites da banda RBD, Calypso, Yahoo! Cadê?, além dos joguinhos *on-line*.

Como foi dito, o centro comunitário oferece outros cursos. Dona Rosa gostaria que a filha fizesse um curso para manicure: “ela [Sandra] está esperando a idade, porque ela é nova, só tem 12 anos, aí não aceita. Igual manicure é depois dos 14, não pode criança”.

Pesquisadora: Você quer fazer curso para manicure?

Sandra: Eu estou assim, eu gosto de mexer com unha e tal, mas eu preferiria mesmo continuar com informática.

Dona Rosa: Mas assim igual eu falei, igual ela gosta da informática, mas informática lá é só esses dois módulos, né. Para depois tem que pagar outro, procurar outro lugar onde tem o outro, né, para ela continuar, porque se não ela vai ficar só 1º. e 2º. módulo direto. Aí eu falei com ela: bom, manicure é bom, porque pode servir até de profissão, né, ela aprende para ela porque daqui a pouco começa na fase de arrumar unha, esses negócio, né, ela saber fazer direitinho. Lá tem dança rítmica, né, ginástica. Aí eu estou falando com ela, essas coisinhas assim para ela fazer de tarde, para ela poder fazer, porque ela fica dentro de casa.

Sandra: Aí eu prefiro só informática.

Dona Rosa: Que ela é agarrada dentro de casa, o negócio dela é sair. (Entrevista, 05/09/2006. Grifos meus).

As famílias populares costumam estimular seus filhos a frequentarem cursos que podem se tornar profissão futuramente, como no caso de Dona Rosa. Fazer um curso para manicure significa não pagar por esse serviço e também significa trabalho garantido, ao

contrário de um curso de informática, que pode não render proventos, constituindo-se somente numa satisfação pessoal, como parece entender a mãe de Sandra. Além disso, fazer cursos de qualquer natureza serve para preencher as tardes ociosas e também como um motivo para sair de casa. Há uma preocupação da mãe com a socialização da filha, na medida em que fazer curso, freqüentar outros espaços, significa também conhecer pessoas. Pode-se inferir ser essa uma oportunidade para Dona Rosa, assim como para filha, de sair de casa e fazer novas amizades, uma vez que ela acompanha Sandra nos cursos.

Diante da resistência de Sandra em relação à sugestão da mãe para fazer um curso de manicure, pode-se entender como as famílias de meios populares percebem o trabalho manual e o trabalho intelectual. Parecem ver no primeiro a possibilidade de profissionalização mais rápida, um trabalho considerado “bico”, utilizado como complementação de renda e aparentemente não interferindo nas atividades com maior prestígio, como o curso de informática, tão desejado por Sandra.

6.4 EXPERIÊNCIA NO CEARÁ: UMA PROFESSORA MIRIM?

A família de Seu Gerson, pai de Sandra, mora numa fazenda no interior do estado do Ceará. Segundo Dona Rosa, ela enviava pelo correio e por sedex os cadernos do pré-escolar da filha para orientá-los no ensino na fazenda.

Sandra selecionava as atividades dadas por suas professoras e escrevia em seu próprio caderno as “explicações” de como as atividades deveriam ser realizadas pelos alunos. Seu caderno servia como orientação para suas tias, professoras leigas, do que deveriam ensinar e como deveriam ensinar aos alunos.

Dona Rosa afirma que os filhos dos funcionários da fazenda não vão para a cidade estudar e as professoras leigas alfabetizam-nos enquanto os pais trabalham na “roça”. Ela se refere a eles como “menino verde” por estarem aprendendo formalmente pela primeira vez e como “grandão” pela entrada tardia na escola.

Sandra esteve na fazenda durante um mês por ocasião da doença do avô, que faleceu em seguida. Para essa ausência às aulas, Dona Rosa conseguiu uma autorização da escola e assumiu o compromisso de que a filha realizaria todas as atividades escolares enquanto estivesse fora. Sandra cumpriu diariamente as quatro horas escolares, freqüentando a escola dos primos para realizar suas tarefas. Seu avô, doente, em fase terminal, ficava deitado na rede e dizia para a neta: “oh, minha bichinha, você veio de tão longe para estudar aqui”.

A experiência vivenciada por mãe e filha no Ceará é motivo de orgulho para Dona Rosa.⁹² Sandra estudava numa escola muito boa que a capacitava a ensinar no período em que esteve na fazenda, assumindo um lugar de professora, como as tias, avaliando e decidindo a quem ajudar durante as aulas.

Sandra: Eu fiquei lá na escola com Edmundo, que eu ficava ajudando ele, aliás, eu não ajudava só meu primo. Mas também ajudava os outros lá, só que o meu primo era mais fácil de ensinar para ele porque ele lia as explicações que eu... que a minha tia mandava. Minha tia ensinou ele a ler. Aí eu pegava e explicava ele mais fácil, que ele já sabia mais, aí eu emprestava os meus cadernos que eu mandava para ele, para a professora, para minhas outras tias que davam aula para ele também. Aí a minha tia passava os exercícios lá, eu ia e ajudava ele e os meninos, o colega dele lá precisava de ajuda, eu ajudava minha tia ajudar eles lá nos exercícios, a ler algum texto, a gente ajudava.

Dona Rosa: Ela dava aula também lá. (Entrevista, 05/09/2006. Grifos meus).

Os cadernos de Sandra foram enviados ao Ceará até a 4ª. série, período durante o qual o primo permaneceu na fazenda. Quando este se mudou para a capital, passou a freqüentar o que mãe e filha denominaram de “escola verdadeira”.⁹³ O ingresso do primo em uma escola formal em Fortaleza fez com que elas não precisassem mais enviar os cadernos.

6.5 PRINCÍPIOS MORAIS: “O QUE É DOS OUTROS É DOS OUTROS”

Dois hábitos comandam a vida na família de Sandra: um é nunca usar palavrão, o que é cobrado principalmente pelo pai de Sandra, e o outro é não dizer mentira: “aconteça o que acontecer com ela, o que for, ela tem que falar a verdade. E a gente ensina ela é isso, a não mentir”, declara Dona Rosa.

Aliado à proibição do palavrão e à exigência de sempre dizer a verdade, outro valor moral se impõe: “o que é dos outros é dos outros”. Os pais verificam os objetos escolares da filha diariamente, desde que ela entrou no pré, e lhe ensinam que, caso encontre uma borracha “perdida” na sala de aula, deve entregá-la à professora, porque ela, como adulta, resolve o que fazer com o objeto achado. A mãe repete o ensinamento do pai de Sandra: “como dá trabalho pra mim comprar, dá trabalho para o pai de quem perdeu comprar”. Os pais parecem ser

⁹² Os cadernos de Sandra com as “marcas” (Ceará e a data) era o que Dona Rosa queria me mostrar: “quero achar é as coisas do Ceará”. Nos cadernos pude ver as “marcas” comprovando que Sandra cumpriu com o combinado de realizar as atividades no período em que se ausentou às aulas.

⁹³ Dona Rosa assim descreve a escola na fazenda: “igual como se fosse escola, como é que eu falo? Tipo um ... um madeirite, sabe, eles escreve, os menino verde, grandão, rabisca, você morre de rir, é a escola mais doida [ri]. (Entrevista, 05/09/2006).

rigorosos em relação ao que pertence e ao que não pertence à filha. O episódio, abaixo relatado por Dona Rosa, revela como a família lida com o que lhe pertence e com o que pertence ao outro e, ao mesmo tempo, como parece desconhecer alguns procedimentos da instituição escolar, no caso, o funcionamento da biblioteca:

Que uma vez ela estava no pré, ela foi na biblioteca, ela sozinha fez a ficha dela de inscrição, no prezinho, pequenininha. Aí ela chegou aqui em casa com 2 livrinhos de história e falou com o pai dela assim: pai, eu peguei esse livrinho na escola. Mas ela não soube explicar que ela tinha feito a ficha na escola e a escola emprestava o livro para ela, não. Ela falou que pegou. E ela estudava de tarde/ de man/... e lá em cima no caminho ela não falou nada comigo, não. Quando a gente chegou aqui que de noite ela falou comigo assim: mãe, eu peguei 2 livrinhos na escola. Eu falei: como Sandra você / você pegou esses livros. Mãe, da biblioteca. Mas, assim, por a gente não ter/ ninguém ter alertado que ela tinha feito ficha e nem ela sabia explicar que ela tinha feito a ficha dela, a gente achou que ela viu a porta aberta e entrou e pegou o livro. Que era sexta-feira. Menina, o pai dela foi falando e falou sábado todo na minha cabeça, falou no domingo. Quando foi segunda-feira, eu fui levar ela para a escola: não esquece! Vai na escola e procura saber que livro é esse que Sandra trouxe, como que ela pegou esse livro na escola. Aí no final foi a maior novela na escola, porque nós chegamos lá: não, menina, ela fez a ficha porque o livro é emprestado. Só que ela não soube comentar que ela tinha aberto a ficha dela na biblioteca. Ela contou que tinha pegado e ela falou que pegou na prateleira, mas assim, eu peguei na prateleira, mas ela não avisou que a professora tinha liberado para ela ir lá e pegar, não, sabe? E a gente ficou imaginando mil e uma coisas: que ela tinha entrado, que ela tinha pegado o livro. O pai dela falou: Sandra, ela era pequenininha, se você tiver feito isso, sem autorização, você vai apanhar porque não pode fazer isso. Pai, mas eu peguei, a dona viu. A dona viu, pai. A gente ficou sem entender. Aí na segunda-feira ficou todo mundo rindo [ri]. Aí depois virou foi novela, porque ela não sabia era explicar, mas ela tinha aberto a ficha dela na biblioteca e veio para cá e não coisa, não. (Entrevista, 05/09/2006).

O mal-estar vivenciado pela família durante todo o final de semana poderia ter sido evitado se os pais soubessem da prática escolar de empréstimo de livros, se tivessem conhecimento prévio das marcas impressas num livro destinado a empréstimos e, principalmente, se tivessem conversado com a filha buscando compreender como ela teve acesso aos livros. Curiosamente, Dona Rosa diz: “por a gente não ter/ ninguém ter alertado” ou seja, não foi ensinado ou comunicado a eles que aquela seria uma prática corriqueira na escola, uma vez que era o primeiro ano de Sandra na instituição. Também pode-se inferir, no discurso interrompido “por a gente não ter/”... *capital escolar* suficiente para entender o sentido de “pegar” naquele contexto.

6.6 OS PERCURSOS DE LEITURA DE SANDRA

6.6.1 Escola do Terror e a Rua do Medo

Atualmente Sandra gosta de ler histórias de terror e revistas em quadrinhos. Livros literários, como poesia, ela “pega, mas não muito”. A jovem separa o que é literário do que não é sob seu ponto de vista. Poesia é literário; histórias de terror, por exemplo, não são consideradas por ela como literatura: “ler histórias de terror, que é o que eu mais gosto, e revista em quadrinho, é... livros literários também, poesias, esses negócio assim, pego, mas não muito”.

Os livros de poesia, a jovem “não pega muito” na biblioteca, porque em sua casa há alguns exemplares, “mas não muitos”. Em contrapartida, os livros de terror ela consegue ler por empréstimo na biblioteca. Revela que em sua casa os livros de português, livros didáticos, “têm muitos textos legais”.⁹⁴ Ela gosta de ler esses textos e fazer os exercícios para “reforçar o ensino” da professora de português. Também se refere a livros de piadas como sendo de sua preferência, mas o forte mesmo são os livros das coleções Escola do Terror e A Rua do Medo. Sobre esta última, diz: “já li quase toda a coleção, os que tinham aqui, na escola, eu já li”.

Sandra costumava anotar o nome dos livros que lia, “porque minha mãe falou que era bom anotar porque quando eu fosse pegar eu via que já tinha pegado e não tornava a pegar de novo, porque já aconteceu que eu peguei 2 ou 3 vezes o mesmo livro sem saber. Aí, eu... muito tempo atrás eu anotei, só que eu parei de anotar”. Ela não possui mais essas anotações, pois, numa das arrumações do “barracão”,⁹⁵ após o destelhamento por ocasião de uma forte chuva, “jogou fora”.

Como já foi dito, Sandra divide os livros e os momentos de leitura com a mãe. Parece que o acervo da família vem se constituindo pouco a pouco com os livros literários recebidos no kit⁹⁶ escolar e mediante doações por ocasião do descarte⁹⁷ das bibliotecas tanto de sua

⁹⁴ Bárbara (perfil descrito no capítulo 5) também disse ser leitora de textos de livros didáticos. Esses textos, fragmentados em sua maioria, a motivavam a procurá-los na íntegra, a buscar por autores e obras. Declarou que pelos livros didáticos descobriu textos interessantes.

⁹⁵ A casa de Sandra foi construída num lote enorme. A casa fica nos fundos, bem no alto. Tem uma escada para chegar até a construção e muitas plantas e árvores ocupam o espaço do “terreiro”. Na parte mais baixa do lote tem uma casa que foi moradia de um dos tios de Sandra antes de se separar da esposa. Este “barracão”, como foi chamado por Dona Rosa, encontra-se desativado desde que uma árvore caiu sobre ele quebrando as telhas. Atualmente serve para guardar tudo aquilo que a família não usa com frequência, como se fosse um depósito.

⁹⁶ A Prefeitura de Belo Horizonte enviou para todos os alunos da educação infantil, 1º. e 2º. ciclos, uma pasta com material escolar e, dentre os objetos, dois livros literários. Todo esse material é conhecido na rede municipal, entre alunos, famílias e demais servidores da área educacional, como Kit escolar. Em vários momentos deste trabalho, as famílias dizem “livros do Kit” ou “veio no Kit”.

escola como da escola onde o tio estuda, daí Dona Rosa se referir aos livros como “mais batido do que nunca”. Com poucos títulos, a opção se afunila, fazendo com que elas releiam repetidas vezes a mesma obra, o que parece não as incomodar.

6.6.2 Uma experiência escolar: “viajando com o livro na mão”

Aí, lá tinha os tapetes, os carpetes, a gente podia deitar, sentar, ficar lendo. Almofada, a gente podia ficar lá lendo, na boa [...] a [professora] até levou som lá e colocou música para a gente. A gente quase dormiu [fala rindo], estava tão bom lá que a gente quase dormiu. (Sandra, 05/09/2006).

Ela [Sandra] falou que foi o melhor dia que teve, ela falou que a melhor aula que ela teve foi essa. Diz que: mãe, tinha almofada espalhada no chão, no carpete, ela colocou a música bem suavezinha, diz ela que estava viajando com o livro na mão. (Dona Rosa, mãe de Sandra).

Dessa forma Sandra relata a experiência vivida na escola numa oficina de literatura organizada por Mariana, professora de português. Nessa oficina, Mariana “emprestou os livros para a gente ler, a gente escolheu os livros que a gente podia escolher”. No final do horário, diz Sandra, “ela fez um sorteio, a gente ganhou brindes, ganhou garrafa e etiqueta de caderno e a gente teve oportunidade de ler vários livros assim diferentes dos que tem na biblioteca”. A professora, organizadora da oficina, conseguiu livros emprestados em outras bibliotecas para esse evento.

6.7 DUAS PERSPECTIVAS DE ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA: “LEITURA PELO PRAZER” E “TEORIA LITERÁRIA”

Mariana, professora de português, ajudou a construir na escola a sala de leitura. Essa sala foi desativada devido ao aumento da demanda por vagas. As aulas de português não poderiam mais ocupar dois espaços, conforme explica Mariana:

Criamos [a equipe de professores na época] a sala de leitura com 600 e poucos títulos.[...] Aqui, na escola, era sala ambiente, sala temática. [...] Os alunos trocavam de sala e não o professor. Disseram que cria muito tumulto [isso aconteceu com a nova direção da escola]. Mas era melhor o acesso ao livro. Na sala de português, tinha muito livro, gramáticas, dicionários. Quem montou a sala de leitura foi a P., ela teve calo vocal e teve que sair da escola. Quando saiu, me disse para continuar o

⁹⁷ Descarte é um termo utilizado pelas bibliotecárias. Significa uma limpeza no acervo para que este tenha funcionalidade e não fique inchado com títulos que não mais atendem a uma determinada comunidade de leitores e pesquisadores: “chega um momento em que, nas bibliotecas, você tem um livro que não faz parte mais da realidade da escola ou um livro desatualizado ou um livro que não tem mais nenhum interesse para aquela escola”, declara a bibliotecária Lídia. No processo de descarte, estes livros são, geralmente, colocados à disposição dos alunos para levarem para casa se preferirem.

trabalho e não deixar a sala acabar. Os professores de português ocupavam duas salas, a temática e a de leitura. Era uma hora de aula na sala ambiente. Na sala de leitura, era leitura pelo prazer.

Pesquisadora: Como os alunos escolhiam, na sala de leitura, os livros para ler?

Mariana: Os alunos escolhem o livro pelo título. Às vezes perguntam: professora, esse aqui fala de quê? Escolhem livros que falam da vida que levam. Drogas, eles levam muito. Amarelinho [livro], eles adoram. Eles levam os que falam da realidade deles. O livro AIDS, e agora?, do tema gravidez na adolescência ... E agora, mãe?, Anjos no Aquário...

A professora não realiza um tipo de atividade muito recorrente nas escolas quando os alunos são solicitados a ler algum livro – atividade denominada de *fitment*:⁹⁸ “não obrigo o aluno a fazer fichamento, isso não desenvolve o hábito”. Na sala de leitura, entretanto, outras propostas foram realizadas com os alunos:

Das leituras que os alunos fazem, peço para escreverem cartas sobre o tema do livro; eles fazem teatro. Participamos do Giroletras. Mas antes, já fazia correspondência entre escolas. Os alunos liam os livros e trocavam experiências sobre as leituras. Partiram de um incentivo. O primeiro que eles leram foi *O Vencedor*, de Frei Beto, fizeram um teatro. O segundo foi *Baleias não dizem adeus*, de Alan de Oliveira. O autor veio aqui, na escola, fez uma palestra. O terceiro foi *A droga do amor*, de Pedro Bandeira. Eles fizeram uma carta para o Pedro Bandeira e ele respondeu. (Entrevista, 24/03/2006).

Observa-se que a professora procura dar um sentido para as leituras realizadas. Os alunos trocam correspondências sobre a obra lida; trocam experiências de leitura entre si; envolvem-se com a trama lida, retextualizando-a através do teatro; convidam o autor “de carne e osso” a ir à escola para discutir sua obra com os leitores; correspondem-se, por escrito, com o autor, dentre outras atividades.

Essas podem ser estratégias que levam o aluno a desenvolver o gosto pela leitura de livro, pois, segundo declarações da professora, “o livro é mais acessível. Aqui, na escola, tem uma biblioteca grande, muitos livros, sala de leitura”. Ao informar que o livro é mais acessível aos alunos dessa escola pela disponibilidade da biblioteca e da sala de leitura, a professora também reconhece outras fontes de informação e o acesso restrito a elas: “muitos deles não têm, em casa, computador... internet. A maioria só vê televisão nos canais fechados. Isso tem uma influência muito grande na formação do leitor”.

⁹⁸ O fichamento consiste, basicamente, em anotações de leitura: nome do autor, editora, resumo da obra, personagens e suas características, onde se passa a história e, finalmente, uma apreciação do livro, se gostou ou não e por quê. Em algumas escolas observa-se essa prática aliada a um debate seguido de uma avaliação escrita. Não tenho dados, mas me parece que a prática do fichamento é bastante arraigada na cultura escolar. Se o professor “manda” ler ou não e se “mandar ler” fomenta o desejo de ler é uma discussão longa e complexa, não sendo o caso deste estudo. No caso dos informantes desta pesquisa, o fato de o professor “mandar ler” não os incomoda, muito pelo contrário, Diego por exemplo, declara “que gostaria que seus professores mandassem ler”.

Há também, por parte de Mariana, uma preocupação não só com obras que retratam a vida dos alunos, como mostrou seu depoimento, mas também com a literatura clássica e, para isso, conta com os livros enviados no kit: “o kit tem ajudado bastante, eles recebem dois clássicos”, ou seja, ela parece buscar várias referências literárias para diversificar o universo dos alunos.

Adriana, professora de literatura, assumiu essa disciplina no início de 2006 com as turmas de 6^{a.} a 8^{a.} série. Na época da pesquisa de campo, não tinha ainda um planejamento definido, porém destacou algumas necessidades observadas nos alunos:

Pesquisadora: Como você está organizando as aulas de literatura?

Adriana: Vou dar teoria literária: arcadismo, parnasianismo... Está faltando teoria, gramática. Não dá para ficar só na prática. Ler texto, fazer produção de texto. Eles não sabem fazer margem, não respeitam a margem.

Pesquisadora: Quais obras ou livros você está pensando em pedir para eles lerem?

Adriana: Por enquanto nenhuma. Não pensei ainda. Estou dando aula expositiva mesmo. Estética do texto, características dos textos, argumentação, figuras de linguagem. [...] Estamos pensando em trabalhar por tema, começamos com o Projeto Identidade. Este é o primeiro ano de literatura separada de português. (Entrevista, 24/03/2006).

As informações de Sandra, cinco meses e meio depois da entrevista com Adriana, revelam uma promessa de trabalho da professora incluindo uma seleção prévia de “bons livros” com uma “história legal” a ser apresentada oralmente por um grupo de cinco alunos. Nessa exposição, os alunos deverão “falar o que entenderam do livro, [falar] das personagens, do assunto da história lida e identificar o gênero literário, “se é um conto, se é um poema...”.

Sandra declara que desde o pré fazia trabalho semelhante ao proposto por Adriana: “toda semana a gente tinha que ler um livro [...] na verdade esta história começou no pré”. Ela percebe que leu mais livros indicados até a 4^{a.} série e sua justificativa se parece com uma estratégia utilizada pelas professoras nas séries iniciais, que é a de indicar (ou “mandar” ler) livros semanalmente, visando treinar a leitura e, ao mesmo tempo, despertar nos alunos o gosto de ler.

Eu quando era da 1^{a.} série até a 4^{a.} eu acho assim que eu lia mais, a gente precisava de fazer mais trabalhos com leitura, a gente precisava de ler mais livros. Agora eu estou lendo, mas só que agora não é tanto como era na 4^{a.} série. E... agora eu acho que a gente vai começar a ler mais livros. (Entrevista, 05/09/2006).

Essa é uma questão a ser explorada em outro estudo, mas parece ser uma prática dos professores das séries iniciais a indicação de livros com frequência semanal com o objetivo de desenvolver a leitura, no sentido de que é lendo que se aprende a ler, ler para desenvolver a

alfabetização, para desenvolver o gosto por ler e, assim, “formar leitores”. Há um indicativo de que o ler proposto pela escola tende a declinar a partir da 5^a. série, o que pode reforçar a hipótese de que o ler nas séries iniciais parece se relacionar ao processo de alfabetização.

Em relação a Sandra, pode-se concluir que ela apresenta um perfil de leitora que encontra na mãe sua maior interlocutora: elas lêem o mesmo livro, dialogam sobre o que lêem, há um convite explícito entre mãe e filha à releitura de livros que se tornam “batidos” de tanto ler. As doações, a biblioteca escolar e os “livros do kit” figuram como o acesso possível e visível dessa família.

No capítulo seguinte, a proposta é dialogar com os perfis de leitores a partir do conjunto das disposições apresentadas nesta segunda parte da pesquisa.

CAPÍTULO 7 – PERFIS DE CONFIGURAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DE DIEGO, BÁRBARA E SANDRA

7.1 MÃES LEITORAS: DONA CARMEM, DONA ISA E DONA ROSA

Procurou-se neste capítulo reunir, num primeiro momento, os discursos sobre a leitura das mães de Diego, Bárbara e Sandra por serem elas quem mais vivenciaram o início do contato com o escrito por seus filhos. Ao se tomar como referência esse grupo parental, tomam-se também suas representações do ato de ler no que e no como elas agregaram e agregam valor à leitura como indicativo de “sucesso escolar” para os filhos, como o declarado por Dona Carmem, mãe de Diego, ao lhe chamar atenção relacionando a prática de leitura a ser bem-sucedido: “igual o pai dele [Diego] fala: pega um jornal, pega um livro para ler, porque sem ler você não chega a lugar nenhum”.

Os discursos das mães sobre leitura encontraram-se também entremeados nas práticas dos filhos pela partilha de livros, revistas e jornais e pelo uso da biblioteca da escola onde os filhos estudam, por ser esta fonte alimentadora de acesso ao impresso. Um exemplo disso é o discurso de Sandra, que revela mãe e filha tomadas pela mesma história: “quando eu pego livro, ela lê [a mãe] também junto comigo. Aí eu marco a página onde que eu tô e ela continua lendo, começa desde o início”.

A visibilidade das mães na trajetória escolar dos filhos e em suas histórias como leitores parece encontrar fundamento na análise realizada por Galvão (2003, p. 139) ao constatar, nos dados do INAF 2001 (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), que “as mulheres investem mais nas novas gerações do que os homens: são elas que mais lêem em voz alta e que mais auxiliam os filhos nas tarefas.” Utilizando também os mesmos dados, Carvalho & Moura (2003, p. 185) afirmam que “a ajuda prestada às crianças é uma tarefa preferencialmente realizada por mulheres, mesmo que uma maior escolaridade favoreça tal prática”.

No que diz respeito ao costume de ler em voz alta para as crianças, também essa é uma atividade tipicamente feminina, inclusive entre as mães que trabalham fora, contrariando o que se dizia sobre as mulheres que exercem atividades profissionais fora do lar, cujo tempo

escasso as impediria de ler para seus filhos. Ao comparar os dados entre mulheres que trabalham fora e donas-de-casa, as pesquisadoras (Op. cit., p.186) concluíram que as porcentagens são praticamente iguais: 69% das mulheres que trabalham fora e 67% das donas-de-casa lêem para os filhos e “a escolaridade não influencia diretamente nesse costume”.

Ainda sobre os dados do INAF, constatou-se que 66% dos homens entrevistados auxiliam crianças nas tarefas escolares enquanto 81% das mulheres se dedicam a essa atividade. Ao se comparar grupos de mesma escolaridade, esse percentual ainda persiste, “embora diminua no grupo com escolaridade mais alta” (p. 185). No quesito ler para as crianças, a diferença é ainda mais acentuada: 67% das mulheres e 41% dos homens realizam essa tarefa. Segundo Carvalho & Moura (p. 186), “há uma certa influência da escolaridade sobre esse costume”. Aumentando a escolaridade, essa prática tende a aumentar, “mas não é um crescimento regular e acentuado que possa indicar uma relação direta entre ler para crianças e a escolaridade”, conforme concluem as autoras.

Nesta pesquisa, assim como mostrado nos dados apresentados pelo INAF, constatou-se maior disponibilidade entre as mães com relação ao auxílio nas tarefas escolares dos filhos bem como seu maior investimento nas práticas leitoras, seja ao ler para os filhos desde pequenos, seja na própria condição de serem leitoras.

Sobre a função masculina, este estudo pouco conseguiu esclarecer. Nas entrevistas realizadas em casa, somente um dos pais esteve presente, mas não foi possível ouvi-lo sobre suas práticas leitoras e nem como essa relação é estabelecida com os filhos. No entanto, percebeu-se uma preocupação clara e muitas vezes objetiva em relação à escolarização dos filhos, principalmente ao “cobrar” e “exigir” boas notas, o que parece ser uma exigência de resultados, enquanto o processo para se chegar às boas notas por eles exigidas constitui uma tarefa feminina e cotidiana de observância das atividades como o “para casa” e pesquisas, dentre outras.

Porém, a presença das mães nas entrevistas em espaço doméstico possibilitou ouvi-las em suas memórias e na fase atual de leituras, sendo suas estratégias para a mobilização escolar dos filhos descritas e analisadas nos capítulos anteriores, especialmente naqueles destinados aos perfis.

O QUADRO 3, apresenta o que as mães dos entrevistados Diego, Bárbara e Sandra declararam ler ao resgatarem suas experiências escolares na infância e na juventude e suas preferências leitoras atuais. As memórias, geralmente, foram relacionadas ao “tempo de escola”, e as leituras atuais, de alguma forma, se relacionam às profissões em exercício.

QUADRO 3

Leituras das mães em dois tempos: juventude e atualidade

Mães dos atores	Escolaridade	Profissão	Memórias de leitura	Leituras atuais
Dona Carmem (Diego)	Ensino Médio	Babá	Poesias Fernando Sabino Romances Contos	Psicologia Suspense Romance policial (Sherlock Holmes, Agatha Christie) Classificados de jornais
Dona Isa (Bárbara)	Ensino Médio	Copeira	Poesias Sabrina Gibi (Mônica)	O que os filhos lêem para atividades escolares Meio Ambiente Reciclagem Revisas Jornais (Aqui e Super Notícias)
Dona Rosa (Sandra)	5ª. série	Dona-de-casa	Romances (livros de bolso)	Paulo Coelho Fernando Sabino O que a filha lê para atividades escolares *Alto Vera Cruz: a história de Cassandra *Balada do primeiro amor **Jornais ** Revistas

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado em Educação, FaE, UFMG.

* Livros que a filha recebeu no kit de material escolar fornecido aos alunos da rede municipal de ensino.

** Lê na biblioteca da escola onde a filha estuda.

Ao tratar das memórias de leitura – o que as mães leram na infância e na adolescência, essas lembranças foram atreladas às experiências escolares, como a leitura de poesias e de romances, o que parece caracterizar, pela história dessas mulheres, o acesso restrito ao impresso fora da escola ou mesmo a ausência de algum tipo de incentivo à leitura por seus pais e familiares, como relembra Dona Carmem, mãe de Diego. No depoimento, percebe-se também que ela constrói uma boa auto-imagem como leitora, apresentando um discurso elogioso e positivo sobre a leitura e sobre o livro.

Pesquisadora: O que você lembra que você leu quando era pequena?

Dona Carmem: Eu amava ler, adorava ler! Eu gostava de ler muita poesia. Gostava, na minha adolescência, lia muito Fernando Sabino. Eu gostava muito de ler... Eu

gostava mais de ler só poesia, ou romance ou contos. Mas meus pais não tinham/ não liam para mim, não.

Pesquisadora: E na escola, mandava ler...

Dona Carmem: Mandava, tinha que ler, uma vez por semana tinha que ler, tinha que entregar, tinha que ler, tinha que falar o nome do autor, o que que a história/ o que que você leu, o que que você sentiu, se você chorou, você tinha que falar por que você chorou, se você sentiu emoção na história, você tinha que falar por que você tinha aquela emoção e o melhor aluno que interpretasse melhor o livro que ele leu, ele ia lá na frente, ele era aplaudido. A gente tinha que ler uma vez por me/ uma vez por semana tinha que ler um livro. (Dona Carmem, mãe de Diego. Grifos meus).

Dona Rosa, mãe de Sandra, não conseguiu precisar o tipo de impresso que lia na infância e/ou na adolescência, mas, pelas características descritas, parecem ser exemplares do tipo livros de bolso, lembrando os romances em série. Essa declaração sugere, por exemplo, investigar a constituição do acervo das bibliotecas escolares no período em que Dona Rosa estudava. Estariam entre as enciclopédias e os livros literários os prováveis livros de bolso que ela parece mencionar?

Pesquisadora: A senhora se lembra de ter lido muitas coisas na escola?

Dona Rosa: Na escola, na escola eu gostava de ler, gostava mais daqueles romances que tinha na biblioteca, aqueles livrinhos... ah... como é que fala, gente? [...] Era mais daqueles almanaques, umas revistinhas que tinha no colégio. [...] Era umas coisinhas pequenininhas que tinha na biblioteca, tinha muito antigamente. Esqueci como é que é. Ah, eu sei que tinha coisas de princesa, príncipe, aquela bobeirada que a gente, que é pequeno, adora sabe, era aquilo que a gente lia muito, nossa! (Dona Rosa, mãe de Sandra. Grifos meus).

A mãe de Bárbara não revela o que leu na infância, mas declara vagamente suas leituras na adolescência.

Pesquisadora: Você lia muitas coisas na sua infância, na sua adolescência, você lembra de alguma coisa?

Dona Isa: Eu gostava muito de ler é... Ca/ Sabrina. Eu gostava de gibi, eu adorava ler gibi da Mônica. [...] É ... gostava muito mesmo de poesia, eu tinha caderno de poesia, está lá na minha mãe o caderno de poesia que eu escrevia. Música. Saía uma música eu copiava ela todinha. Eu pegava a fita, ia rodando até gravar/ eu gostava muito de ler. (Dona Isa, mãe de Bárbara. Grifos meus).

As leituras atuais declaradas pelas mães apresentam finalidades diversificadas, o que permite inferir uma certa possibilidade de classificação. A leitura utilitária com finalidades práticas, por exemplo, como as realizadas por Dona Carmem. O livro sobre Psicologia⁹⁹ tem finalidade de orientá-la na educação dos filhos e a leitura de classificados de jornais

⁹⁹ *Psicologia do sucesso*, vol. 3, 1982. Círculo do livro S/A.

possibilita-lhe acompanhar o mercado de trabalho, verificando as relações existentes entre escolaridade, salário e ocupação em oferta.

Curiosamente, a leitura desse tipo de impresso foi apontada na pesquisa do INAF 2001 como de menor preferência entre as mulheres. Os dados mostraram, conforme análise realizada por Carvalho & Moura (p. 187), comparando grupos de homens e de mulheres com a mesma escolaridade, que a leitura de jornais é de 48% entre as mulheres e de 60% entre os homens que têm ensino médio completo e incompleto. Por outro lado, nas análises realizadas tomando apenas a população que trabalha fora, as diferenças entre homens e mulheres praticamente desaparecem. Segundo as autoras (p. 188), uma das hipóteses explicativas “seria a de que a leitura de jornal está associada a demandas próprias do mundo do trabalho”, como também declarou Dona Carmem, leitora de classificados¹⁰⁰ de jornal. Neste trabalho, verificou-se uma forte tendência tanto das mães como dos filhos investigados a lerem os tablóides *Aqui* e *Super Notícia*. O valor médio desses impressos está em torno de vinte e cinco centavos, o que parece favorecer o acesso e a leitura diária em casa e no trabalho.

Retomando uma possível classificação sobre as finalidades do ler, Dona Isa, mãe de Bárbara, parece atender a uma demanda profissional ao se dedicar às leituras sobre meio ambiente e reciclagem. Ela busca apreender o que se tem feito e pesquisado nessas áreas para, assim, se engajar em projetos da empresa onde trabalha, visando a uma ocupação melhor que a de copeira, sua função atual. Sua expectativa é trabalhar no escritório em Belo Horizonte.

As leituras pelo prazer, ou seja, sem objetivos explícitos como são as utilitárias, são representadas pelos gêneros suspense e romance policial e pelos autores Paulo Coelho e Fernando Sabino.¹⁰¹ Esse tipo de leitura serve, como disse Dona Rosa, “para matar o tempo”, lê-se quando se está ocioso. Ler para “matar” o tempo, como passatempo, quando não se tem nada a fazer. Essa prática de leitura é marcada por interrupções, como declara Dona Carmem: “leio um pouquinho a cada dia”, “leio quando a nenenzinha está dormindo”, “leio quando vou ao banheiro”. Essa forma de ler livros de fruição entrecortada por afazeres também é declarada por Dona Rosa: “leio na parte da manhã quando a Sandra [filha] está na escola” e “tenho que parar para não passar na frente dela”, pois mãe e filha lêem o mesmo exemplar.

¹⁰⁰ Quanto à leitura de classificados de jornal, ver INAF 2001, tabelas 8a e 8b.

¹⁰¹ Dona Rosa declarou pegar livros na biblioteca onde a filha estuda e que ela também é usuária, possuindo a ficha cadastral. Ao ser interrogada sobre o que pega, ela diz: “Ah, eu gosto de Paulo Coelho [ri]. Como é que chama aquele outro que eu li que eu gostei?” Sandra a auxilia: “É... Fernando Sabino, eu acho. Dona Rosa confirma: “Fernando Sabino”. Em outra passagem, peço que ela identifique alguma obra de Paulo Coelho e Dona Rosa declara: “ah, agora saber de nome assim... [ri]. Ai, Jesus! Ah, eu não lembro. Se eu ver o livro, eu lembro, na biblioteca, mas assim, gravar... ih, eu li Fernando Sabino, é... ah, eu vou lá, eu passo na biblioteca, vejo aquele livro, me interessou, eu pego. Fernando Sabino, eu li, ih, tem um tanto”. Ao me mostrar, em sua casa, os livros, as revistas, os jornais e os impressos avulsos, vi um livro de Paulo Coelho, contudo não consegui

Interessante notar as declarações de Dona Carmem e de Dona Rosa que lêem os livros que os filhos pegam na biblioteca escolar, os livros indicados pelos professores e também os que vieram juntamente com o material escolar entregue a todos os alunos do ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte. Os títulos citados por Dona Rosa, *Alto Vera Cruz: a história de Cassandra* e *Balada do primeiro amor*, constavam do kit, o que indica que estão sendo alcançados os objetivos da rede municipal ao incluir os livros literários na lista de objetos para os alunos, como declarado por Lúcia, bibliotecária da rede:

Ele [livro] vai junto com o material escolar, lápis, borracha, caneta, caderno, dois livros de literatura. E aí, a intenção dele é que se formem acervos particulares, que os meninos tenham os seus acervos, comecem a ter livro dentro de casa, né, não só no ambiente da biblioteca, da escola, mas dentro de casa. Que esses livros sejam partilhados pela família, pelo irmão mais velho ou pelo irmão mais novo, ou a mãe lendo pro irmão mais novo, ou a mãe mesmo lendo o que o aluno recebeu. Então, é proporcionar o contato com o livro literário dentro de casa. (Lúcia, bibliotecária da rede municipal de Belo Horizonte. Grifos meus).

Como leituras informativas, no geral, podem-se incluir os jornais e as revistas. Os jornais *Aqui* e *Super Notícia* constituem tablóides e, como foi dito, parece ser possível adquiri-los (pelo preço, 0,25). A leitura que Dona Isa, por exemplo, faz desses impressos tem um tom de crítica e, ao mesmo tempo, de comparação com jornais de maior porte e prestígio como o *Estado de Minas*. Contudo, reconhece seu valor: “o jornalzinho veio para ficar”, seja pelo preço, pela variedade de notícias ou pela informação rápida e curta, apesar de seu conteúdo ser “de muita tragédia” e de “muita notícia pesada”. Já os jornais a que se refere Dona Rosa são os lidos na biblioteca da escola de sua filha, muito provavelmente o *Estado de Minas* que é assinado pela escola e disponibilizado ao público na biblioteca. O jornal *O Tempo*, quando é comprado pelo marido de Dona Rosa, serve para a filha fazer trabalhos escolares e não há indicação de leitura: “guarda aí, uma hora precisa, uma hora serve para alguma coisa”. O discurso de Seu Gerson, pai de Sandra, parece reforçar a idéia de que a posse de bens culturais, neste caso, a compra de jornais, não significa que a leitura se concretize.

Quanto às revistas, não há indicação explícita dos títulos pelas mães dos pesquisados. Podem ser as revistas que Bárbara, filha de Dona Isa, compra, como *Capricho*, *Atrevida e Caras*, como também podem ser as revistas que circulam provavelmente no ambiente de trabalho de Dona Isa, ou aquelas a que Dona Rosa tem acesso na biblioteca da escola de Sandra, onde uma das revistas assinadas é a *Veja*. Essas são hipóteses de possíveis títulos para

que Dona Rosa me ouvisse para falar sobre o livro tal era seu desejo em me mostrar os cadernos de Sandra,

suportes declarados a partir da variedade de revistas existentes no mercado editorial brasileiro. Assim como não foi possível indagar quais revistas elas lêem também não foi possível dizer o que as interessam nessas revistas, como lêem e quais seus critérios de escolha. Além disso, pode-se perguntar se Dona Carmem, por exemplo, não leria revistas uma vez que na entrevista não mencionou esse suporte. Se não as possui em casa, poderia ler em seu trabalho, já que este é declaradamente um ambiente de letrados e de leitores confessos: seus patrões. No entanto, faltam dados para ampliar a discussão, podendo as questões postas guiar uma possível continuidade da pesquisa e fomentar outras.

Torna-se, ainda, importante nesta seção refletir sobre as declarações de Dona Carmem a respeito de suas leituras relacionadas à psicologia. Chamou atenção o comentário de Diego quando sua mãe justifica seu interesse pela psicologia: “Ela faz chantagem emocional, [...] fica usando [o que lê] em cima da gente.” Pode-se perguntar, entretanto, como Dona Carmem interage com esse tipo de texto, como um livro de psicologia, no sentido teórico, científico da disciplina, poderia ser interpretado por uma leiga no assunto (uma pessoa comum) e, ainda, como se dá essa apropriação e como, na prática, Dona Carmem “faz chantagem” com os filhos.

O livro sobre Psicologia (ou seria de auto-ajuda?) ao qual se teve acesso na casa de Diego, intitulado *Psicologia do sucesso* (1982), é dividido em 13 capítulos, a saber: “O Líder”, “Decálogo do Sucesso”, “Otimismo”, “Iniciativa própria”, “Autoconfiança”, “Espírito de luta”, “Força de vontade”, “Conhecimento de si mesmo”, “Pensamento firme”, “Poder da sugestão”, “Domínio das preocupações”, “Coragem” e “Êxito”. Parece ser a leitura de Dona Carmem um tipo de leitura enviesada, da qual ela tira conclusões sem considerar a multiplicidade de textos que um tipo de leitura como essa requer ao se inspirar numa ciência – a psicologia.

Os modos de ler de Dona Carmem provavelmente se assemelham ao tipo de leitura de um receituário, procurando respostas para várias situações vividas ou não, tentando compreendê-las ou antecipando-as, por exemplo, na educação dos filhos: “ela usa o que lê em cima da gente” (Diego). Se, por um lado, as leituras de Dona Carmem podem parecer uma “intrusão não controlada” (HÉBRARD, 1996) nesse tipo de texto, por outro lado, pode ser que ela leia como se lê um livro de auto-ajuda, desconsiderando qualquer pressuposto teórico que ele possa conter. Quer-se aqui chamar atenção para o fato de como o leitor se porta diante de suas leituras e de como se apropria daquilo que lê, das decisões que toma e como interage com o escrito.

Em resumo, pode-se dizer que Dona Isa e Dona Rosa relacionam em parte suas práticas leitoras às de suas filhas, Bárbara e Sandra, lendo também o que elas recebem como incentivo no kit escolar e o que lhes é indicado pela escola, quando isso ocorre. Dona Isa, em função de seu trabalho, tem deslocado o ler literário para uma leitura técnica, ou seja, parece, nesse momento, criar uma identidade leitora, desvincilhando-se do gosto ou interesse da filha pelos livros sobre a adolescência e focando suas leituras em seu trabalho. Dona Rosa, por sua vez, mesmo partilhando os livros literários oriundos da escola com a filha, relata suas preferências pessoais, seja pelas “leiturinhas rápidas” ou por autores como Paulo Coelho e Fernando Sabino.

Dona Carmem, entretanto, apresentou-se neste estudo, preferencialmente, como uma leitora de romances policiais e de classificados de jornal. Contudo, a leitura sobre psicologia ou auto-ajuda se torna coletiva no lar, uma vez que seu filho, Diego, também se interessa pelo assunto assim como seu marido. Pode-se dizer, finalmente, que se está diante de mães e pais leitores e incentivadores da leitura em suas famílias, tornando livros, jornais, revistas e impressos, em geral, artefatos culturais “vivos”. O patrimônio cultural vivo (LAHIRE, 2004), é aquele que circula; que dialoga com os atores; que se faz presente na vida da criança e de seus familiares; os significados que pais e filhos lhes atribuem é que irão despertar nos mais jovens o desejo pela leitura, neste caso.

7.2 FOCALIZANDO AS DISPOSIÇÕES LEITORAS DE DIEGO, BÁRBARA E SANDRA

Tem um livro que eu quero muito ganhar, o da Valéria [Polizzi], para eu ler e reler o tanto que eu quiser, como diz minha irmã: eu leio de trás pra frente e de frente pra trás. (Bárbara, 12 anos).

Nas décadas de 80 e 90, inúmeras pesquisas¹⁰² e publicações se ocuparam da compreensão do fracasso da escola, sobretudo no que diz respeito à leitura e à escrita dos alunos oriundos dos meios populares. O período se destacou por abordar a leitura em diversas áreas do conhecimento, constituindo, assim, um importante marco para a fomentação de produções futuras. Pesquisas problematizaram, dentre outros aspectos: o leitor e suas leituras; a escola como espaço de apropriação do escrito; atividade intelectual do leitor; práticas de

¹⁰² Ver, por exemplo, Geraldi (2002); Silva (1986); Lajolo (1993); A Antologia Comemorativa pelo 10º. COLE (Congresso de Leituras do Brasil), publicada em 1995, congregando trabalhos realizados nos nove primeiros congressos de leitura do Brasil, reunindo, pelas vozes expressas, diversos temas dos diferentes congressos realizados entre 1978 e 1993, nos quais se pode situar a leitura num tempo histórico, verificando as polêmicas, as ênfases e as possibilidades de mudança do cenário da leitura no Brasil nas últimas décadas; Marinho (1991; 2001); Abreu (1995); Ziberman (1993), dentre outras.

leitura na escola, na sala de aula, na biblioteca, em âmbito público e privado; “leituras do professor”; a leitura numa perspectiva interdisciplinar; a produção, circulação e apropriação do impresso por leitores de diversos segmentos sociais; políticas públicas de incentivo à leitura, com a criação, a otimização e a reabertura de bibliotecas escolares, de bibliotecas públicas e comunitárias; a distribuição de livros literários para professores e alunos; políticas públicas de avaliação escolar da leitura e implementação de programas visando reverter dados estatísticos, por vezes, alarmantes no cenário da leitura em âmbito local e nacional.

O debate, entretanto, mantém acesa a chama sobre a leitura e seus leitores. Soares (2005) escreveu um artigo em 2001 para contrapor as críticas, sobretudo, à escola e aos professores sobre o desempenho dos alunos brasileiros no PISA 2000 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Afirmações, veiculadas na mídia, do tipo “brasileiro não lê”, “brasileiro lê mal”, ou alguém lê pouco, ou lê bem, ou lê muito, encobrem o problema, conduzindo a uma “síndrome denunciatória” e conseqüentemente a uma “caça às bruxas”, aos “culpados” ou responsáveis pela não-competência leitora da população ou de um grupo de indivíduos, crianças e jovens que deveriam ser leitores porque freqüentam a escola e adultos que não lêem apesar de serem alfabetizados. Para a autora (Op. cit.), a questão fundamental que essas afirmações não conseguem precisar é: quando se afirma que um grupo não lê, lê pouco, lê mal, é preciso indagar: Não lê o quê? Lê mal o quê? Lê pouco o quê? Em contrapartida: Lê bem o quê? Lê muito o quê? Soares (2005, p. 30) distingue o verbo ler sob dois aspectos – como verbo intransitivo e como verbo transitivo, afirmando:

Ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer que esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto. Para além desse nível básico, ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento. [...] Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drumond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos.

A denúncia a que Soares se contrapõe nesse texto ao considerar o complemento para o verbo ler, tratando-o como transitivo, é também a origem desta pesquisa. Ao ouvir recorrentemente colegas de escola referindo-se aos alunos como “essa turma não lê nada”, a questão que imediatamente se impôs foi: Não lê nada de quê? Ou não lê o quê? São essas as

questões que se procura evidenciar neste trabalho ao se investigar os leitores de meios populares: Quando se fala que alguém é leitor, é leitor de quê?

O quadro que se anuncia mostra o que foi declarado em entrevista por Diego, Bárbara e Sandra. Não se pode ser ingênuo em pensar que o quadro revela tudo, ou grande parte, ou a menor parte do que esses jovens leram ou lêem ou as possibilidades que tiveram ou têm com o impresso. Digamos que no quadro estão títulos, autores que num dado momento – o da entrevista – constituíram a cena do leitor, como se Diego, Bárbara e Sandra fizessem os seus próprios recortes, apresentando suas singularidades como leitores.

Quadro 4

O que lêem Diego, Bárbara e Sandra? O recorte possível

Diego		Bárbara		Sandra	
Impressos citados	Origem	Impressos citados	Origem	Impressos citados	Origem
- Livro Psicologia	Própria	- Antologia Poética para crianças	Prêmio	- Gato de botas	Própria
- Poesia	Biblioteca	- O menino e o rio	Biblioteca	- Gotinha feliz	Própria
- Fábula	Biblioteca	- A marca de uma lágrima	Biblioteca	- Pinóquio	Própria
- Auto-ajuda	Biblioteca	- Crônicas do dia-a-dia	Biblioteca	- Poesias	Própria/ Biblioteca
Antônio Roberto (autor)		- Marcos Rey (autor)	Biblioteca	- Livros literários	Biblioteca
- Juscelino Kubstichek (biografia)	Prêmio	- Sabe de uma coisa? Diário de uma adolescente	Biblioteca	- Escola do terror: a vingança dos dinossauros	Biblioteca
- Como montar, configurar e expandir seu PC de 200 a 500 MHZ	Biblioteca	- Eu te gosto, você me gosta	Biblioteca	- A rua do medo (Coleção)	Biblioteca
- Faça um site	Presente	- Depois daquela viagem	Biblioteca	- Balada do primeiro amor	Kit (PBH)
- Manual de instrução	Própria	- As rosas inglesas	Biblioteca	- Alto Vera Cruz: a história de Cassandra	Kit (PBH)
- Revista cifrada (teclado)	Própria (banca)	- Droga de americano	Biblioteca	- O peixinho voador	Própria
- Revista Veja	Biblioteca	- Poesia	Biblioteca	- Risadinha, o piolho	Presente
- Super Notícia	Própria (banca)	- Contos de fadas	Presente	- Férias na Draculândia	Doação
- Estado de Minas	Biblioteca	- Livrinhos de lendas	Presente	- O burrinho equilibrista	Própria
- Folha de S. Paulo*	—	- Textos de LD	Própria	- Uma professora muito maluquinha	Kit (PBH)
- Caderno de Informática (Estado de Minas)	Biblioteca	- Catálogo de editora	Brinde	- A linguagem da mata	Kit (PBH)
		- O caso da pena envenenada	Biblioteca	- Poesia quando nasce	Kit (PBH)
		- O grande mentecapto	Biblioteca	- Livros de piadas	Biblioteca
		- O sertão vai virar mar	Biblioteca	- Cartilha (PROERD)	Própria/ Doação
		- Jornal de literatura	Brinde	- Textos (LD)	Própria/ Doação
		- Jogo dicionário	Prêmio	- Janelas e surpresas (LD)	Doação
		- Revista Atrevida	Própria	- A hora do lazer (LD)	Doação
		- Revista Crescer	Própria	- Revistas em Quadrinhos	Própria
		- Revista Caras	Própria	- Revista Veja	Biblioteca/ Doação
		- Revista Capricho	Própria	- Revista IstoÉ	Biblioteca/ Doação
		- Revista Cláudia	Doação	- Jornal O Tempo	Própria
		- Revista de receita	Doação		
		- Revista Veja	Biblioteca		
		- Revista IstoÉ	Biblioteca		
		- Estado de Minas	Biblioteca/ Própria		
		- Super Notícia	Própria		
		- Aqui	Própria		
		- Diário da Tarde	Própria		

Os 62 itens citados podem revelar como se constituem as práticas leitoras dos sujeitos estudados bem como suas preferências, uma vez que a maioria do que foi declarado entre títulos, autores e suportes que compõem o quadro não foram indicações escolares de leitura. São objetos de leitura que cada um dos entrevistados leu autonomamente, porque quis. Alguns livros foram indicados, sim, mas por irmãs e amigos e não por professores como uma atividade estritamente escolarizada. Como declara Diego, essa não tem sido uma prática de sua escola, assim como também não tem sido da escola de Sandra e nem da de Bárbara.

Pesquisadora: A escola indica livros para ler, professor manda, vocês vão ler tal livro para tal dia....

Diego: Ah, não. Tem não, tem não. Gostaria que tivesse, mas não tem.

Usou-se como estratégia na construção desse quadro a lista de impressos citados em entrevista e sua origem. A primeira coluna mostra os títulos de livros, o gênero textual e o nome de autores e de suportes, como jornais e revistas. Na segunda coluna, onde se tem a origem dos objetos citados, basicamente os critérios foram: (i) própria, quando o impresso pertence ao sujeito, tendo sido adquirido através da compra; (ii) biblioteca, quando o sujeito leu o impresso por empréstimo da biblioteca escolar; (iii) prêmio, quando o objeto citado é próprio e foi adquirido como premiação pela participação em algum evento (Diego, ficou em 2º. lugar num concurso promovido pelo seu professor de História, respondendo a perguntas de sua disciplina, e recebeu como prêmio o livro *Juscelino Kubitschek: Sua Excelência*; Bárbara foi premiada com um livro por ter ficado em 2º. lugar num concurso de poesias); (iv) presentes, quando o impresso pertence ao sujeito e lhe foi dado de presente; (v) doações, quando o objeto foi doado geralmente pelas bibliotecas escolares ou pelas patroas e patrões dos familiares dos entrevistados; (vi) kit (PBH) quando foi ofertado ao aluno, juntamente com outros materiais, pela PBH – Prefeitura de Belo Horizonte; (vii) brinde, quando se trata de catálogo de editora e jornal de literatura.

Retoma-se o que foi denominado por própria para esclarecer a distinção. A hipótese que se tinha é que a biblioteca escolar seria o local de maior acesso pelos meios populares aos impressos de gêneros e suportes variados; em segundo lugar, o acesso aos bens impressos se daria por doações, permanecendo a concepção de que a aquisição exclusiva pela compra (própria) ainda seria restrita pelas condições financeiras dessas famílias e de outras do mesmo meio social. Daí diferenciou-se o possuir tal objeto por presente, por brinde, por prêmio, por

doação, pela aquisição do Kit. Reconhece-se, no entanto, que os sujeitos se apossaram desses objetos de todas as formas, mas por vias diferentes. O quadro que segue apresenta, resumidamente, a quantificação da origem desses impressos.

Quadro 5

Origem dos impressos

Origem	Quantidade	Impressos
Própria	18	livro técnico, manual de instrução, revistas, jornais, textos de livro didático, livro literário e HQ.
Biblioteca	24	livros literários de gêneros diversos, livro de auto-ajuda, livro técnico, revistas e jornais.
Prêmio	02	biografia e livro literário (poesia).
Brinde	02	catálogo de editora e jornal de literatura.
Kit	05	livros literários.
Doação	04	revistas e livros didáticos.
Presente	04	livro técnico e literatura infantil.

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado em Educação, FaE, UFMG.

Ao se observar o quadro acima, pode-se concluir que um número significativo dos impressos que os jovens desta pesquisa anunciaram ler são impressos próprios, se forem somados os que compram com os prêmios, os brindes, as doações, os recebidos como presente e os livros do kit escolar. Isso demonstra, de uma certa maneira, que os jovens não só lêem como têm o que ler em casa. Entretanto, o acesso a determinados livros, jornais e revistas só é possível a Diego, Bárbara e Sandra através da biblioteca escolar. Tais impressos encontram-se relacionados no quadro seguinte.

Quadro 6

As leituras por empréstimo na biblioteca escolar

Leitores	Títulos	Autores*
Diego	<ul style="list-style-type: none"> - Poesias - Fábulas - Auto-ajuda - Livro técnico (Informática) - Revista Veja - Jornal Estado de Minas - Suplemento de Informática - Livro sobre Psicologia 	- Antônio Roberto
Bárbara	<ul style="list-style-type: none"> - O Menino e o rio - A marca de uma lágrima - Crônicas do dia-a-dia - Coleção do autor Marcos Rey - Sabe de uma coisa? Diário de uma adolescente - Eu te gosto, você me gosta - Depois daquela viagem - As rosas inglesas - Droga de Americano - O caso da pena envenenada - O grande mentecapto - O sertão vai virar mar - Poesias - Revista Veja - Revista IstoÉ - Jornal Estado de Minas 	<ul style="list-style-type: none"> - Ângelo Machado - Pedro Bandeira - Vários autores - Vivina de Assis Viana - Márcia Kupstas - Valéria Piassa Polizzi - Madonna - Pedro Bandeira - Flávia Muniz - Fernando Sabino - Moacyr Scliar
Sandra	<ul style="list-style-type: none"> - Poesias - Livros literários (geral) - Escola do terror: a vingança dos dinossauros - Coleção Rua do Medo - Livros de piadas - Revista Veja - Revista IstoÉ 	

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado em Educação, FaE, UFMG.

Nota: *Foi utilizado o nome do autor somente quando ele foi enunciado.

Esse quadro nos dá uma noção do que representa a biblioteca escolar para esses jovens: local para ler as revistas *Veja* e *Isto É*; para ler o jornal *Estado de Minas*; local de

acesso à poesia – os três pesquisados lêem poesia por via da biblioteca escolar, que é também o local onde encontram suas preferências literárias: Bárbara e a vida dos adolescentes; Sandra e as histórias de terror; Diego e suas leituras técnicas sobre informática e auto-ajuda (autor como Antônio Roberto e livros relacionados à psicologia).

7.3 AS FORMAS DE ACESSO E AS LEITURAS INSUBORDINADAS – REVISTAS E JORNAIS

Como já foi dito anteriormente, livros literários, livros especializados (computação e psicologia), revista *Isto É*, revista *Veja* e jornal *Estado de Minas* são objetos lidos, prioritariamente, através da biblioteca escolar. Não se trata, porém, de qualquer livro, nem de qualquer revista ou de qualquer jornal. As revistas e o jornal em questão são os legitimados socialmente e os livros literários e os autores são os legitimados por uma comunidade de leitores jovens: escritores como Pedro Bandeira e Marcos Rey. Os temas que envolvem os adolescentes, tais como drogas, gravidez na adolescência e Aids são muito debatidos nas escolas, na mídia e em campanhas governamentais e estão presentes no acervo das bibliotecas. Pode-se dizer que a biblioteca escolar supre, em grande parte, as necessidades desses leitores naquilo que lhes interessa num determinado momento de suas vidas, uma vez que a família nem sempre apresenta recursos financeiros suficientes, como demonstrado neste estudo, para abarcar todos os gostos e colocar seus filhos, como consumidores, diante da diversidade do mercado editorial. Entretanto, há um esforço da família em adquirir esses bens dentro de suas posses, como atesta Bárbara em relação às revistas: “aí eu fico implorando dinheiro com a minha mãe, aí ela vai e me dá, eu corro na banca e compro”.

Bárbara se refere às revistas *Capricho*, *Atrevida* e *Caras*. Elas custam em torno de cinco reais e, quando não consegue comprá-las, Bárbara encontra outra solução: “quando eu não consigo a revista, eu entro no *site*”.

Interessante observar que as revistas destinadas ao público jovem não fazem parte do acervo das bibliotecas e, quando fazem, encontram opositores a esse tipo de leitura. A revista *Caras*, por exemplo, encontra-se disponível na escola de Diego e de Sandra. Elas ficam expostas em uma estante na entrada da biblioteca próximo à estante onde os alunos guardam seus pertences, junto a outras revistas assinadas pela biblioteca: *Presença Pedagógica*, *Veja*, *Ciência Hoje*, *Aprende Brasil*, *Nova Escola*, *Super Interessante*, *Tessituras* e *Páginas Abertas*. *Caras* não é assinada pela escola, é fruto de doações. O depoimento da auxiliar de biblioteca deixa claro seu posicionamento em relação a esse gênero de revista:

Em termos de doação, a gente recebe muito assim, em termos de revista, revista *Caras*. As pessoas fazem limpeza nas suas casas e trazem pra cá [fala rindo] e a gente acaba tendo isso, mas não consta do acervo. Essas aí vão pra recorte, pra professor em sala de aula fazer trabalho de recortar, né, fazer cartazes, etc. (Entrevista, 18/12/2006. Grifos meus).

Na escola de Bárbara, não é muito diferente o tratamento dado a essas revistas destinadas ao público jovem.

Pesquisadora: E a escola faz assinatura de revistas, jornais?

Auxiliar de biblioteca: Faz, a gente tem assinatura do jornal *Estado de Minas*, agora revista tem bastante, né, a *Veja*, a semanal que a gente tem é a *Veja*. *Aí As aventuras na História, é... Nova Escola, Capricho, é...* tem uma outra é... Língua [Portuguesa], acho que é isso, deixa eu pegar aqui, *Educação, Pátio*. [...] Essa Cláudia não é assinatura, foi na renovação da *Veja*, aí a escola ganhou de brinde por três meses.

Pesquisadora: A revista *Capricho*, como foi assinada?

Auxiliar de biblioteca: A bibliotecária que decidiu assinar, isso aí não teve muita pesquisa, não perguntou pros professores, a maioria das revistas é feita assim, ela decidiu e fez a assinatura. Eu não gosto desse tipo de revista, eu acho que é um dinheiro perdido, né.

Pesquisadora: Você acha que na biblioteca não deveria/

Auxiliar de biblioteca: Não, os meninos gostam de ler. EU, se fosse eu responsável pela assinatura eu não faria, porque eu não gosto desse tipo de revista, Capricho, aí tem aquelas coisas que eles falam: ah, é melhor ler isso do que não ler nada, entendeu? Mas eu não concordo muito, não.

Pesquisadora: O que você acha?

Auxiliar de biblioteca: Eu acho muito ruim, é igual aqueles livrinhos que vinham de brinde na caixa de sabão em pó, há muito tempo atrás, eu era até pequena, é/ *Júlia, Sabrina, Bianca*, eu de-tes-to aquele tipo de livro, então, a *Capricho*, pra mim, se enquadra mais ou menos naquilo ali. Não que eu acho que menino tem que ler só coisa séria, né, mas é que eu acho muito/ muito banal, é igual revista *Cláudia* também, não me chama atenção em nada, não gosto.

Pesquisadora: E os meninos lêem?

Auxiliar de biblioteca: Ah, a *Capricho*, sim. A *Cláudia*, alguns, não muitos, mas eles gostam.

Pesquisadora: O que eles lêem nessas revistas? O que eles comentam com você?

Auxiliar de biblioteca: Ah, eles não comentam. Dessas revistas eles não comentam, eles gostam de assuntos ligados a sexualidade, essas coisas, geralmente eles têm vergonha, só pega e lê, mostra pro colega, mas é... pra gente, eles não comentam. Fica, tipo, escondido, eu estou lendo, mas é escondido, mas eu não posso [inaudível] está todo mundo olhando.

Pesquisadora: Você percebe isso aqui na biblioteca?

Auxiliar de biblioteca: Aham, com certeza. Tem uma parte ali que fica mais voltada à área de ciências que tem alguns livros sobre sexualidade, então, eles pegam, os meninos menores fazem, assim, aquele estardalhaço, tem uns que falam: oh, professora, fulano aqui está lendo livro de safadeza. Os menores, os outros fazem alguma gracinha e tal. Com a gente, comentar mesmo, eles não comentam, não. (Entrevista, 19/12/2006. Grifos meus).

Esse trecho de entrevista mostra bem o que é legítimo ler na biblioteca escolar e o que é legítimo a biblioteca adquirir para seus leitores. Revistas como *Cláudia*, *Capricho* e *Caras*, tipicamente femininas, segundo as auxiliares de biblioteca, não deveriam estar entre o que é

disponível aos leitores. Inclusive na escola de Sandra e Diego realmente elas não fazem parte do acervo, mas a revista *Caras* está à mostra e os frequentadores da biblioteca, se quiserem, podem lê-la. Na escola de Bárbara, a revista *Capricho* faz parte do acervo, foi assinada mesmo a contragosto da auxiliar de biblioteca. “Essa *Cláudia*” só consta na prateleira porque veio como brinde de uma revista de prestígio – a *Veja*. Essas revistas malvistas entram na escola também de forma ilegítima: *Caras* – para não se jogar no lixo, encontra na escola uma função: para recortar, mas encontra leitores; *Cláudia* – entra pela força editorial e promocional: assinante de revista de prestígio leva como brinde uma revista de entretenimento; *Capricho* – entra pela porta da frente, é assinada porque tem um público que é respeitado no seu gosto. Qual o problema em ler *Caras*, *Cláudia*, *Veja*, *Isto É*, *Capricho*, para citar as emblemáticas revistas apontadas pelas auxiliares de biblioteca? Aí, destacam-se os objetivos do leitor e as maneiras de ler apontadas por Soares (2005) nesta exposição.

Paulino (2001), analisando revistas de variedades, coloca lado a lado a revista *Caras* e a revista *Bundas*. A revista *Caras* é o que nos interessa aqui por se tratar de leitura pouco recomendável pelas auxiliares de biblioteca a um leitor em formação. A autora (Op. cit., p. 67) assim a caracteriza: “A revista *Caras* tem por hábito exibir as casas dos ricos e badalados personagens da mídia, fomentando um mundo de sonhos e ilusões. [...] Tudo são, pois, flores e tesouros nesse mundo encantado de *Caras*”.

A circulação intensa desse tipo de revista se dá em salões de beleza, consultórios médicos, enfim, em salas de espera onde a pessoa procura se ocupar, para distrair e “matar o tempo”,¹⁰³ enquanto não é atendida pelo serviço esperado. Diga-se, de passagem, que nesses espaços outras opções de leitura estão presentes, cabendo ao leitor, assim como na biblioteca escolar, escolher o que mais o atrai naquele momento.

Caras e outras revistas do gênero são definidas como revistas para o público feminino, haja vista as seções de moda, cuidados com a beleza, com o corpo, receitas culinárias saudáveis com baixas calorias (e altas calorias para o bolso de um leitor desavisado), conselhos médicos e, sobretudo, muita imagem de famosos expondo sua intimidade e privacidade.

Paulino (p. 71) ainda destaca os anúncios publicitários¹⁰⁴ da revista *Caras* e chama atenção para seu público-alvo:

¹⁰³ Expressão usada por Dona Rosa, mãe de Sandra, ao ficar na biblioteca lendo e/ou folheando objetos enquanto a filha estava no curso de informática.

¹⁰⁴ Análise do número 25 de junho de 1999, segundo a autora.

Em *Caras* há anúncios do sabão Omo, de produtos Nestlé, *Diet Shake*, produtos para os cabelos e outros cosméticos, além de muitos anúncios de carros e jóias. Nota-se, assim, que se visa a um público com bom poder aquisitivo, embora possa ser lida por outras camadas sociais.

O problema apontado pelas auxiliares de biblioteca parece não ter fundamento quando a leitura ou as folheadas dessas revistas não encontrarem um leitor passivo. De acordo com Paulino (p.71),

a formação do leitor crítico, pois, leva à superação dos problemas, mesmo que parcial, atinentes a direcionamentos político-ideológicos e condicionamentos econômicos a que se sujeita a imprensa na medida em que este leitor, não-obediente, “lê levantando a cabeça”: interroga, relaciona textos entre si e o contexto, refletindo sobre o que lê. [...] Não se trata, então, de condenar ou de apontar apenas aspectos negativos dessa ou daquela publicação, nem mesmo desprezar o leitor que as folheia sem maiores preocupações, mas de refletir sobre caminhos diversos de leitura. Os meios de comunicação de massa podem ser utilizados na própria formação do leitor-cidadão.

Esse é seguramente o tratamento que é dado pelos leitores desta pesquisa e seus familiares. Bárbara, por exemplo, sabe bem diferenciar o que de suas leituras é digno de ser confessado e aquilo que lhe parece ser segredo de leitura.

Bárbara, nas primeiras entrevistas, quando indagada sobre o que lê, disse que agora prefere as “leituras de adolescente”. Dentre outros suportes, ela revela a revista *Capricho*.¹⁰⁵ Ao falar de tal revista, abaixou a cabeça e timidamente revelou o gosto: “eu amo a revista *Capricho*”. Em seguida, levantou a cabeça e disse: “mas eu gosto também de *Isto É e Veja*”. (Diário de Campo, 28/10/2005).

Esse discurso retrata bem aquilo que se lê e que não é permitido dizer e aquilo que se lê ou se folheia e é permitido dizer. Situação semelhante vivenciou-se ao longo das entrevistas realizadas para este trabalho, principalmente em relação aos jornais. Ao perguntar a Diego se em sua casa se compra jornal, imediatamente disse que não, mas ao ouvir a pergunta, sua irmã mais velha grita da cozinha: “O *Super*”. E Diego assume a compra e a leitura do jornal referindo-se a ele como “esse é de 25 centavos, este rola”. O *Super Notícia* assim como o *Aqui* são considerados jornais populares, produzidos para atender a um público de baixa renda que não consome outros jornais, dentre outras coisas, pelo preço.

O leitor crítico a que se refere Paulino (2001) parece ser o caso de Diego: ele compara as notícias veiculadas nos jornais populares (*Super Notícia* e *Aqui*) e o que é veiculado em jornais como *Estado de S. Paulo* e *Estado de Minas* – dois jornais de grande circulação. O

105 Bárbara lê sobre moda, viagens, maquiagem, vida dos artistas e a seção de testes.

Estado de Minas é assinado pela sua escola e os tablóides são eventualmente comprados pelos pais.

Super? Ele é um jornal de 25 centavos. Ele é assim, ele fala notícias básicas. O *Estado de Minas* são notícias mais intermediárias, mais amplas. No *Super* é tipo assim, todos em um, ele tenta, assim, falar, tem uma parte de assaltos, tem várias coisas no jornal, que é mais baratinho, aí dá. [...] *Folha de São Paulo*, porque além do jornal ser bom, escrito de forma correta, que já vi erro no Estado de Minas, ele é amplo, tipo, assim, as coisas que fala é mais completo, entendeu? O de 25 centavos é muito básico, assim: morreu alguém hoje e tal, tal, aí aparece um rapaz tristonho lá, acabou. O *Estado de São Paulo*, não, vai falar da vida do cara, fala tudo sobre o cara. (Grifos meus).

Diego usa alguns adjetivos para diferenciar as duas publicações: em um, as notícias são básicas, condensadas, parece tentar abarcar todo tipo de notícia, o que justificaria o preço de venda; já nos jornais de maior circulação entre um público que pode pagar, o tratamento da notícia parece ser outro: são notícias mais amplas, escritas de maneira correta, apesar de apontar deslize no *Estado de Minas*: “já vi erro”; são jornais mais completos, possuem cadernos, inclusive o *Estado de Minas* publica o *informatic@* às quintas-feiras, do qual Diego é leitor assíduo em função da sua “vidração” por informática. O que ainda se deve ressaltar desse discurso é a forma como Diego compara a notícia de morte num jornal de prestígio e num jornal com prestígio popular: o tratamento será dado de acordo com o valor social de quem morreu. Se, por exemplo, foi um bandido qualquer poderá ser uma nota, mas se for um bandido muito procurado até pela polícia internacional poderá render a primeira página; do mesmo modo, a notícia da morte do Papa estará estampada na primeira página de qualquer jornal. O tratamento dado no interior do impresso poderá variar de jornal para jornal: para “falar a vida do cara toda” terá que ser “o cara”, alguém com representatividade em algum setor da sociedade. Com esse tipo de posicionamento, Diego não se revela um leitor obediente, ele ergue a cabeça para ler, como disse Paulino (Op. cit.).

Na mesma direção, o *Super Notícia* e o *Aqui* estão presentes na casa de Bárbara e constituem leitura dos irmãos, dos pais e dos colegas de escola de Bárbara, assim como dos companheiros de trabalho de Dona Isa e Seu Jairo. O depoimento revela a opinião da família de Bárbara sobre os jornais:

Dona Isa: O jornalzinho, ele veio para ficar, viu!

Bárbara: É...

Pesquisadora: O que você acha que tem nesse jornal que causa essa procura?

Bárbara: Ah, assim, além dos resumos das novelas e do horóscopo [fala rindo meio envergonhada] tem as notícias também, que é do jornal ... *Super* é do mesmo do Diário da Tarde, então, tem várias notícias, então, você compra e está informada mesmo. Já que não pode estar comprando um/ um *Estado de Minas*, que é mais caro,

com 25 centavos é mais acessível, compra ele, tem tantas informações necessárias que, assim, a pessoa como não tem tempo para ver um jornal na televisão está num jornal de papel.

Dona Isa: Agora eu acho que o *Super* tem muita tragédia. Hoje mesmo eu estava observando, todo dia os meninos compram no ônibus, é muita tragédia.

Bárbara: O jornal inteiro, né?

Dona Isa: Mãe espanca filho, mata/ até a morte. Então, é assim muita notícia pesada.

Esse é mais um exemplo de que os leitores pesquisados sabem o que estão lendo, sabem da qualidade de determinados jornais e reconhecem que por questões financeiras optam por um veículo com informação deficiente (“jornalzinho”, “básico”). Tentam dar credibilidade ao que lêem nos tablóides ao afirmar, como Bárbara, que “*Super* é do mesmo do *Diário da Tarde*”, que se configura como jornal de maior aceitação do ponto de vista jornalístico. Apesar das críticas, não recusam a leitura, pois o jornal está em todos os espaços que freqüentam, seja no trabalho ou na escola, circulando entre os amigos. A leitura dos tablóides torna-se quase que uma forma de comunicação nos meios de convivência desses sujeitos. Porém, na escola, têm a oportunidade de ler diariamente outros jornais e a compra, mesmo que esporádica, do *Estado de Minas* contribui para que eles teçam suas próprias críticas.

Enfim, pode-se dizer que a recepção desses jornais não é passiva, a leitura crítica norteia o consumo desse tipo de impresso e o leitor subverte o que lhe é proposto. Porém, não se pode negar que o conteúdo desses impressos viabiliza diálogos e aproxima pessoas no local de trabalho pelos comentários do que é veiculado para aceitar ou para rejeitar o jogo proposto pelo jornal.

7.4 OS INTERESSES DETERMINAM MODOS DE LER

Além das informações sobre o que lêem os sujeitos desta pesquisa, investigaram-se tanto os critérios que eles usam para escolher quanto suas formas de interação com o escrito. No tópico anterior, enfatizaram-se os modos de ler e as formas de acesso aos jornais e às revistas. Ao se retomar os dados do Quadro 4, observa-se que as escolhas dos pesquisados ora tendem pelo livro técnico, como Diego, e ora pelo viés da literatura. Essas escolhas não são excludentes entre si, mas há uma tendência de Diego, por exemplo, para as leituras técnicas, ao passo que Bárbara e Sandra tendem para a literatura. Trata-se, portanto, agora, de enveredar o diálogo pelo campo literário.

A caracterização de cada família em relação ao que lê e ao que lêem os sujeitos desta pesquisa apresenta características muito particulares como era de se esperar. Na casa de Sandra, por exemplo, sua mãe refere-se aos impressos guardados como “trem velho”, “objetos velhos”, “revistas velhas”, como “livro chiquinho” (no sentido de livro chique, bacana, diferente dos “velhos” que ela guarda), como “reliquia”, como “livro mais doido” que a filha já teve, “livro antigo”, “livro da época do meu pai” (avô de Sandra), “livro aqui em casa tem a rodo” e “jornal bem antigão”. Grande parte desses objetos “velhos” a que Dona Rosa se refere é proveniente de doações das bibliotecas escolares, livros achados na rua pelo pai de Sandra, livros que o avô de Sandra ganhava em seu trabalho, livros do tempo em que Dona Rosa estudava. Entre as relíquias, um livro que ela ganhou da amiga Edna.

QUADRO 7

Relíquias de Dona Rosa

LIVRO 1	LIVRO 2	LIVRO 3
<p>Pesquisando e Aprendendo 1°. grau História e Geografia do Brasil (Estudos Sociais) Ciência e Educação Moral e Cívica Folclore Brasileiro e Ecologia.</p>	<p>Vamos conhecer Minas Gerais? Leonilda S. Montandon (Lições de Geografia para os alunos da 3ª. série primária) 1962, vol. 5.</p>	<p>Férias na Draculândia Carlos Queiroz Telles e Eneás Carlos Pereira. 1991 1ª. edição, 1936.</p>

O primeiro título é do livro da época em que Dona Rosa estudava. Não se encontrou referência de data de publicação; o segundo título o avô de Sandra ganhou em seu trabalho e o terceiro foi presente de sua amiga Edna. Muito provavelmente esses guardados sejam mesmo relíquias, lembranças de pessoas e de uma época que, sem a voz da guardiã, pouco têm a nos dizer sobre os contextos de uso.

Esses livros, dentre outros didáticos que estão guardados na estante da sala de Dona Rosa, constituem o “resto”, a “sobra”, aquilo que não serve mais para quem primeiro os adquiriu, contudo para Dona Rosa têm valor sentimental. Os outros impressos que dividem o mesmo espaço, em suas maioria, foram doados e são utilizados para pesquisa escolar de Sandra, para leituras de mãe e filha quando não têm outra coisa para ler, para Sandra fazer exercícios, melhorando o aprendizado, e brincar de escolinha e de biblioteca.

Pesquisadora: E como é brincar de escolinha e de biblioteca?

Sandra: Ah, na maioria das vezes eu sou professora e elas são minhas alunas.

Pesquisadora: Elas quem?

Sandra: A Jane, “Amanda que estuda na nossa sala”, é.. quando minhas primas vão lá pra casa, a gente também brinca, aí reúne todo mundo, a minha vizinha pequenininha vai lá pra casa, a gente brinca também.

Pesquisadora: Como você organiza a brincadeira?

Sandra: Eu tenho um tanto de livro, porque de vez em quando a biblioteca está esvaziando o estoque daqui, os livros já bem antigos, às vezes eu pego alguns e levo para justamente brincar. Aí eu entrego lá pras meninas lá, fico com alguns, porque alguns têm resposta, aí eu passo e corrijo, dou o exercício pra elas e corrijo.

Biblioteca, a gente tem uma mesa lá, coloca os livros direitinho lá, aí elas ficam lendo, é... revistinha em quadrinho, que eu tenho umas e empresto pra elas lerem, eu mesma fico lendo. Aí a gente fica brincando lá o resto do dia até de tarde. (Entrevista, 30/06/2006. Grifos meus).

A escola torna-se uma referência para certos usos de materiais escritos. Esses usos se contextualizam nas brincadeiras de escolinha e de bibliotecária, reutilizando os materiais escolares, criando atividades que seguem a mesma lógica, as mesmas regras e os mesmos discursos vivenciados na escola, reproduzindo a postura dos “alunos” e dos “professores”. Como professora, é Sandra quem tem o livro com as respostas, é ela quem passa e corrige exercícios; no papel de bibliotecária, Sandra empresta e até pode ler: “eu mesma fico lendo”.

Os livros, jornais, revistas e “folhas velhas” que Dona Rosa retirava compulsivamente da estante para mostrar podem ser entendidos como uma forma de dizer das referências culturais da família em possuir objetos variados, mesmo que velhos, mas que se parecem com aqueles que são valorizados pelas camadas médias e altas: ter uma biblioteca é sinal de *status*, diferenciando-a de outras famílias populares.

Entretanto, os objetos de leitura, digamos mais atualizados, são provenientes do kit de material escolar. Mãe e filha compartilham o mesmo livro. *Alto Vera Cruz: a história de Cassandra* elas leram assim que “ganharam” (é a história de uma mulher moradora do bairro Alto Vera Cruz, em Belo Horizonte, que se apaixona por um traficante e morre ao final; o livro conta a história do bairro); *Balada do primeiro amor*, Sandra ainda está lendo. Os livros que Sandra pega na biblioteca por empréstimo, assim que termina de ler, passa para a mãe; outras vezes lêem simultaneamente, uma de manhã e outra à tarde.

Dona Rosa: E essa aqui, nesse ponto de ler, parece que ela me puxou, porque ela gosta de ler. Só que os livros que ela traz da escola, ela lê e eu leio. Eu acabo lendo, porque ela fica lendo de tarde, geralmente, assim, tirando o dia que eu vou lavar roupa, aí eu não tenho que fazer nada, eu fico muito em casa, aí ela fala assim: mãe, acabei de ler o livro. Aí lê nós duas juntas. Tem um dia determinado de entregar, ela pega o livro, ela lê a metade de tarde, eu leio de manhã. Às vezes eu passo na frente dela: ah, não vale, não, que a senhora está na minha frente. Aí tem que parar para esperar ela chegar onde que eu estou para continuar. Todo livro que ela pega da

escola a gente lê junto. Revista. Aqueles livrinhos que eles deram no kit, ih, os daqui de casa estão mais batido que tudo.

Pesquisadora: Batido, como?

Dona Rosa: Assim, de tanto... porque lê, porque já leu, já releu. Porque ela lê uma vez, aí vai fica lá guardado, porque eu guardo, sabe? Depois passa muito tempo ela pega: ah, mãe, vamos tornar a ler esse livro junto. Aí vai lendo. (Grifos meus).

Diego, por sua vez, precisou mais suas formas de escolha e seus modos de ler. Ele se divide, como já foi dito, entre a informática e outros gêneros. Nos livros técnicos, lê sobre montagem, programas e configuração de computadores; procura por “dicas”, “macetes”, “truques”; lê e relê várias vezes o mesmo livro: “ele já leu esse livro umas cinco vezes, ele foi a única pessoa que pegou esse livro”, declara sua irmã mais velha, o que Diego confirma mostrando todas as datas carimbadas no livro pela auxiliar de biblioteca: “ninguém tinha pegado. Olha aqui para você ver, todas essas vezes fui eu que peguei”.

A leitura desse gênero não é linear. Diego relê partes do livro para consertar computador na casa de colegas; outra hora interrompe a leitura para estudar para as provas da escola e também se esquece do livro: “parei de ler ele um pouquinho, esqueci dele mesmo, ele estava ali quietinho, esta semana que comecei a reler ele de novo”.

Na área de psicologia, Diego é “fascinado” pelos movimentos das pessoas. Segundo ele, estes podem refletir, por exemplo, “nervosismo” e “timidez”, dependendo do contexto em que a pessoa se encontra. Como conclusão de suas leituras nessa área, revela que “o corpo fala” ao analisar os gestos e o que a pessoa pensa. Em casa possui um livro sobre o assunto, que está lendo “devagarinho, uma hora sim, uma hora não”. Ele declara ainda que já leu um livro sobre psicologia “todinho”: “ele tinha mais era frase, não me lembro o título, ele tinha frases que fazem pensar”.

As estratégias de escolha de Diego para o que vai ler são variadas: “vou batendo o olho no livro, vou vendo o anunciado atrás [4ª capa], o que tem no livro, né? Daí eu já tiro a idéia do livro e levo ele”. Ao se lembrar dos critérios para fazer a reserva do livro do escritor Antônio Roberto, Diego declara “ter folheado e ter lido algumas partes lá que eram legais”. O livro, segundo Diego, trata de “relacionamentos”, “vida pessoal do casado”, trata das formas de “convivência, de aturar o outro”, das dificuldades de se “conviver com o defeito do outro”.

O livro *Juscelino Kubtschek: Sua Excelência*,¹⁰⁶ por exemplo, leu “um pedacinho”, pretende deixá-lo para fazer pesquisa quando estiver no ensino médio: “eu vou tentar/ eu vou

¹⁰⁶ Premiar um aluno com livro pode ser considerada uma estratégia escolar de promoção de leitores. Esse é o caso típico de um livro que não necessariamente será lido e Diego confirma essa hipótese ao dizer que vai deixá-lo para pesquisa. No entanto, esse livro apresenta um valor simbólico de ostentação de um lugar e de uma imagem positiva conquistados pelo premiado.

ler ele, porque assim, mas eu não gostaria muito de ler coisa de história, não. Coisa que já passou, não. Gosto muito, não. Mais para pesquisa. Eu gosto é de coisa para o futuro”.

O futuro a que se refere Diego são: (i) as “fontes alternativas de energia”; (ii) a exploração do petróleo com a hipótese de que pode acabar pela ação desenfreada do homem; (iii) o “tempo” [mudanças climáticas]: “o que pode acontecer com o tempo daqui a 10 anos”? Diego diz que dá uma “folheadinha” na revista *Veja* na biblioteca de sua escola (local onde tem acesso a esse tipo de impresso) e, se tem algum assunto de seu interesse, ele lê. O que Diego parece não saber é que o simples ato de dar uma folheada na revista pode ser indicativo de uma maneira de ler não só a revista, mas também a sociedade que nela circula: para selecionar uma reportagem ou uma notícia. Diego lê as manchetes, lê *lead*, lê as imagens, o que pode significar adquirir informações básicas e gerais dos acontecimentos e só se deter para efetivamente ler os assuntos de seu interesse, aqueles que lhe chamaram mais atenção por um motivo ou outro. Dentre os motivos para ler a revista *Veja* está sua preparação para a seleção do CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica, pois tem se informado, através da internet, que nesse tipo de prova “cai” textos da revista *Veja*: “vamos supor, se eu não leio reportagem, entendeu?”

A biblioteca escolar pode ser a maior fonte de informação para os meios populares, devido a sua função socializadora de bens impressos, diversificados, selecionados, e pode-se confirmar que é esse lugar que ela ocupa na formação e na fomentação de práticas de leitura, pelo menos para Diego, Bárbara e Sandra: “eu não lia livros na outra escola, quando passei a vir aqui, eu li tanto... aí comecei a dar uma lida, assim, aí quando eu vi que tinha livro [inaudível] comecei a ler (Diego)”.

Outra fonte alimentadora de leituras para Diego vem dos professores. A professora de geografia lhe indicou um livro que ela leu e do qual gostou muito. Pela descrição, parece ser *O caçador de pipas*, um *best-seller*.

Eu falei: professora, eu gosto muito de filosofia. Ah, é mesmo? Ah, então anota o livro que ele é muito bom e eu li e gostei muito. Ah, beleza, então eu vou ler. Aí ela me indicou. [...] É que eu esqueci, morro do papagaio, não; papagaio voa, é alguma coisa de papagaio. Menino... não, pipa, é pipa, a pipa do menino. É algum livro relacionado a pipa, tem na biblioteca, eu já cheguei a ver esse livro, já. É... (Grifos meus).

A professora de português é outra fonte alimentadora. A ela Diego pediu emprestado um livro sobre uma fábula – *O lobo e o carneiro* – que leu durante uma atividade realizada na escola. Essa fábula o impressionou muito e ele gostaria de relê-la com calma e em casa. O livro pertence a uma outra biblioteca e por esse motivo a professora não pôde lhe emprestar.

A inquietude de Diego o fez procurá-lo na biblioteca: “eu fui na biblioteca, cacei ele e não achei”. Essa fábula está em sua memória assim como os sentimentos por ela provocados descritos em seu perfil no capítulo 4 deste trabalho.

Parecem ser os professores aqueles autorizados a certificar as leituras de Diego:

Eu fico pensando, assim, eu pego o livro, eu leio a frase, assim, eu fico uns 10 minutos pensando, aí eu vou numa pessoa, assim, com nível superior, tipo professor. Professor, tem essa frase aqui, oh. Professor, essa tese aqui, essa frase aqui eu penso isso e isso dela, está certo, está errado? Eu gosto de conversar muito com professor sobre este tipo de assunto, sobre a matéria dele que ele dá. (Grifos meus).

Bárbara, por outro lado, procura nos escritores a certificação para sua escrita. A forma como escrevem lhe serve de inspiração e como estratégia para ela escrever bem. Lê prestando atenção nas construções textuais, seja da poesia ou da narrativa:

Só lia e pegava livro de poesia para saber como os poetas escreviam, para buscar inspiração para escrever melhor. Observar como colocavam as rimas para eu escrever um poema e estar melhorando cada vez mais. (Grifos meus).

Crônicas do dia-a-dia é muito interessante também porque eu não conhecia como se escrevia uma crônica e tudo. Então, foi uma descoberta nova, foi muito legal. (Grifos meus).

Eu continuo lendo para descobrir as idéias dos autores e eu continuo escrevendo assim, mais o que eu penso mesmo. Então, uma idéia que eu tenho, penso lá. Eu tenho uma idéia central, pode ser isso e isso, dessa idéia central, eu vou fazendo, criando as outras coisas, fabulando. (Grifos meus).

Eu leio para tentar ver como eles escrevem para tentar copiar. Como se diz, tentar, assim, colocando no que eu escrevo o que eu aprendi lendo dos outros autores. Então, você lendo, você aprende. (Grifos meus).

Ler como escritora faz de Bárbara uma observadora atenta de aspectos que passam despercebidos quando se lê como leitor. Não se trata somente de ler para se inspirar, observar ingenuamente uma rima ou uma construção textual; parece muito mais que isso, decorar e recitar publicamente “Meus 8 anos” não é ler qualquer poeta e nem observar qualquer estilo poético. Casemiro de Abreu não é um poeta, digamos, escolarizável, pelo menos na faixa escolar de Bárbara. Ler e descobrir os elementos de uma crônica, de como se escreve esse gênero, remete a autores como Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, dentre outros, que também são autores consagrados pela crítica e pelo público leitor. A inspiração para escrever uma nova história vem do livro *O menino e o rio*, do escritor Ângelo Machado, outro ícone da literatura mineira. Coincidência ou não, parece que Bárbara lê autores consagrados considerados de prestígio no campo literário para desenvolver-se como escritora.

Bárbara, como dito anteriormente, foi selecionada para esta pesquisa porque ganhou um importante prêmio de redação na categoria infantil para o gênero conto. A curiosidade em conhecer e entrevistar esta menina surgiu de sua aparição na mídia impressa e televisiva retratando-a como “a filha de uma empregada doméstica e de um operador de máquinas” ou “filha de uma dona-de-casa e um operador de máquinas” ou, ainda, “a estudante de uma escola pública”. Todos esses adjetivos atribuídos a Bárbara chamaram atenção. Não poderia uma filha de empregada doméstica ser leitora? Uma dona-de-casa não poderia ter uma filha escritora? Um operador de máquinas não estaria apto a ter uma filha com predisposições leitoras e escriturais? Eles mesmos, como pais de Bárbara, não seriam leitores ou escritores?¹⁰⁷ A escola pública não teria condições de realizar um trabalho capaz de envolver seus alunos no mundo da cultura escrita? A forma da exposição de Bárbara pela imprensa era um misto de admiração pelo feito e, ao mesmo tempo, de espanto, de estranhamento, de incógnita e, por que não, de um relativo preconceito como se a escola pública e os meios populares fossem incapazes e incompetentes para despertar escritores e leitores em seu seio.

Como se pôde acompanhar ao longo desta exposição, as práticas de leitura estão presentes nas três famílias pesquisadas, podendo-se dizer que esses jovens pertencem a várias comunidades de leitores (no plural). Está-se defendendo que não existe uma comunidade de leitores, mas que cada um de nós pertence a várias delas: leitores de jornais, de revistas, de autores, de gênero literário, etc. Nessas comunidades existem práticas sociais que não são individuais. Pode-se dizer, grosso modo, de comportamentos leitores ao se comentar e indicar um livro lido ou outro objeto cultural, ao se tentar apreender um sentido numa passagem da história lida, ao se interpretar e analisar uma notícia, ao se freqüentar e interagir com outros leitores no espaço da biblioteca escolar, dentre tantas outras possibilidades de se inserir e de estar inserido em comunidades e grupos de leitores.

Parece que Diego, Bárbara e Sandra transitam nesses espaços simbólicos com uma certa desenvoltura, circulando entre suportes e textos legítimos – designados assim por um determinado grupo social – e entre os textos e suportes populares, de menor prestígio social. Haja vista os posicionamentos em relação aos jornais *Estado de Minas* e *Folha de S. Paulo* e os tablóides *Aqui* e *Super Notícia*, as revistas *Veja* e *Isto É* e *Capricho*, *Atrevida* e *Caras*.

Entretanto, alguns livros para Diego e Bárbara parecem ter valor especial, seja pelo que eles representam – recebidos como prêmio – ou pela imponência editorial em face dos outros: encadernação dura, papel couchê, tamanho maior que o convencional. São livros que foram recebidos em caixas, conferindo-lhes magnitude, impressos com produções cuidadosas

¹⁰⁷ Toma-se a palavra escritor não como o trabalhador da palavra, mas como alguém com práticas de escrita,

e esteticamente bonitas, agradáveis aos olhos e ao tato. Eles são guardados em lugares especiais, no armário do quarto, longe de qualquer possibilidade de acidentes, e, ao serem manuseados, são cercados de cuidados: mãos limpas e secas, cada página é passada calmamente de um certo jeito que as folhas não sejam amassadas, dobradas ou fiquem marcadas. Parecem uma jóia, sendo-lhes atribuído um valor simbólico pela sua beleza e por estarem onde estão, na casa de dois jovens de meios populares: *Juscelino Kubitschek: Sua Excelência e Antologia Poética para crianças*. Uma jóia para Diego e para Bárbara.

As relações que Bárbara estabelece com o texto literário parecem ser de identificação com as personagens. É como se ela lesse nos livros algo que se assemelhasse à sua própria vida ou a um momento de sua fase como adolescente. É como se procurasse, na literatura, o entendimento de uma fase específica de sua vida.

Eu gosto muito de pegar diários de adolescentes, aí, sim, muita coisa que o autor fala que é o que eu penso também. Então, assim, eu já me senti muito como as personagens. (Grifos meus).

Uma pessoa que gosta de ler, não só lê, mas viaja por meio da leitura, é ir ao fundo da leitura, imaginar, sentir a personagem do livro. Tipo você mergulhar mesmo. (Grifos meus).

Piglia (2006) usa a expressão “a letra do destino” para dizer de leitores que lêem como se o texto “lhes fosse dirigido pessoalmente” (p. 141). São os leitores que sofrem com a personagem de um romance, choram com a trama lida, identificam sua vida com a da personagem, “mergulham” na história a ponto de contestar o final proposto pelo autor e ficam com raiva do livro e do autor por ele não ter tido compaixão da personagem central, por exemplo. Interessa a esse tipo de leitor o perfil psicológico da personagem e como ela se movimenta na trama – se de acordo com os princípios éticos e morais do leitor ou de alguém que ele conheça, de pessoas do mundo real.

O terreno de debates entre leitor ético e leitor estético, entre leitura utilitária e leitura desinteressada, é bastante polêmico para se pretender uma polarização ou um enquadramento do sujeito num campo ou noutro. A despeito disso, pode-se dizer que o que é denominado por pesquisadores da sociologia da leitura¹⁰⁸ como *leitura estética*, e a ela se associa um modo de ler denominado como *desinteressado*, seria, por exemplo, o leitor que usufrui a dimensão estética da obra, aquele que “lê a partir de uma posição próxima à composição em si”, um leitor que se atém ao processo de construção do texto, um leitor que vê os detalhes, aquele

como revelou Dona Isa, mãe de Bárbara, escritora de poemas na juventude.

¹⁰⁸ Ver Bourdieu (1983) e Lahire (2002; 2004).

que encontra “os rastros de sua feitura”, para usar novamente expressões de Piglia (Op. cit., p. 158).

A disposição estética é associada por Bourdieu (1983) ao *habitus*, ao gosto por determinados objetos culturais identificados com as manifestações da cultura letrada e com o que é legítimo.

A própria disposição estética, que, com a competência específica corresponde, constitui a condição da apropriação legítima da obra de arte, é uma dimensão de um estilo de vida no qual se exprimem, sob uma forma irreconhecível, as características específicas de uma condição. Capacidade generalizada de neutralizar as urgências ordinárias e de colocar entre parênteses os fins práticos, inclinação e aptidão duráveis numa prática sem função prática, a disposição estética só se constitui numa experiência do mundo liberada da urgência e na prática de atividades que tenham nelas mesmas sua finalidade, como nos exercícios de escola ou de contemplação das obras de arte (p. 87).

O leitor *ético* e seus modos de ler *utilitários* se referem aos leitores populares, pessoas com pouca intimidade com a cultura escrita, que tendem a se confundir com as personagens ficcionais da literatura a que têm acesso, a procurar por leituras que possam solucionar ou pelos menos direcionar a resolução de problemas ou conflitos pessoais.

Bakhtin (1997, p. 49), ao diferenciar o mundo da criação artística do mundo do sonho e da realidade da vida, se posiciona:

Por vezes, à leitura primária de um romance, o leitor ingênuo substitui a percepção artística pelo devaneio, um devaneio que não é mais seu devaneio livre, e sim o devaneio passivo, determinado pelo romance, que o leva a identificar-se com o protagonista cujo acabamento e, acima de tudo, o aspecto físico vai ignorar e cuja vida vivenciará como se ele próprio fosse o herói.

Entretanto, Galvão (2005, mimeograf.) escreve:

Outros autores têm mostrado que essas relações são muito mais complexas do que parecem ser à primeira vista. Lahire (2002), por exemplo, mostrou que os leitores “diplomados” comportam-se, muitas vezes, como supostamente ocorre com leitores populares, identificando-se com os personagens, ‘brigando’ ou apaixonando-se por eles.

É o caso também da autora¹⁰⁹ (Op. cit., 2001) que identificou, em sua pesquisa de doutorado, entre leitores e ouvintes analfabetos e semi-alfabetizados de literatura de cordel, modos de ler/ouvir em que a dimensão estética se sobressai: interessava a esses leitores/ouvintes de cordel, em muitos casos, a beleza da rima ou a cadência das palavras escolhidas pelo poeta e não a história propriamente dita.

No caso desta pesquisa, seria possível uma classificação? Bárbara, ao se deliciar com os diários de adolescentes, estaria comportando-se como uma leitora ética? E quando aprecia as rimas da poesia não seria uma leitura estética e desinteressada? E quando ela lê observando ao mesmo tempo a escritura do autor para escrever tão bem quanto quem ela lê, não há interesse e desinteresse? É possível colocar em pauta a discussão, mas este trabalho não comporta avançar para circuitos tão complexos.

Retomando a discussão provocativa da professora Magda Soares ao colocar o acento no verbo ler como verbo transitivo, procurou-se evidenciar neste capítulo as práticas leitoras de três jovens de meios populares suas escolhas, seus modos de ler, suas fontes alimentadoras de acesso a objetos culturais: livros, revistas e jornais, objetos estes presentes no cotidiano de Diego, Bárbara e Sandra. Viu-se neste capítulo que a escola, no espaço vivo de sua biblioteca, constitui a maior via de acesso desses leitores a bens culturais legitimados socialmente; não se perdeu de vista o papel da família como incentivadora primeira do desenvolvimento e perpetuação do gosto pela leitura dos três casos analisados neste estudo; finalmente, pôde-se constatar como os três jovens se posicionam diante do que lêem: comparando informações, discutindo portadores, reconhecendo a legitimidade de obras, autores, revistas e jornais, sobretudo, muito à vontade para ler o que lhes “cai em mãos” sem preconceito, mas não passivamente. Diego, Bárbara e Sandra podem ser considerados leitores desobedientes, aqueles que lêem de cabeça erguida ou, como quer Paulino (2001), “lêem levantando a cabeça”. Pode-se dizer que a variedade de gêneros textuais, de gêneros literários, de suportes, de autores apresentados neste estudo por esses jovens nos convida a repensar o papel da escola, da sala de aula na fomentação de práticas leitoras de outros tantos jovens da escola pública. E, para finalizar este capítulo, retorna-se a Soares (Op. cit. p. 33) na conclusão de seu artigo sobre a análise dos resultados do PISA 2000, reafirmando ler, mas ler o quê? Como? Para quê?

¹⁰⁹ A tensão entre denominações de leitor ético e estético e os modos de ler desinteressado e com função utilitária Galvão apresenta também num artigo mimeograf. – Um leitor autodidata: um estudo sobre a biblioteca pessoal. Nesse texto, a autora analisa, classifica e reclassifica a biblioteca de AGO composta por 680 livros.

Finalmente, também não se pode concluir, para “corrigir” os resultados dos nossos jovens no PISA, que é preciso desenvolver estas ou aquelas habilidades de leitura, privilegiar este ou aquele tipo de texto, desenvolver estas habilidades antes daquelas, ou privilegiar este gênero de texto antes daquele. É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a compreender como três jovens de meios populares se tornaram leitores. O título *Jovens leitores de meios populares: histórias e trajetórias de leitura* merece atenção quando se refere a *jovens*. Essa palavra remete a, pelo menos, dois discursos: o *jovem* contrapondo-se à criança e ao adulto e *jovem* no sentido de que as disposições leitoras estão começando e o gosto se construindo.

No dicionário Houaiss (versão eletrônica), o vocábulo é definido como “aquele que se encontra na juventude, no período de vida compreendido entre a infância e a idade adulta; diz-se de um autor, um artista, um pensador, etc. para referir-se às primeiras etapas de sua obra”.

Soares, no texto *Literatura para neoleitores*, ao analisar o concurso promovido pelo Ministério da Educação¹¹⁰ para selecionar obras literárias destinadas a *neglectors*,¹¹¹ pondera sobre a inexistência de obras para o segmento de “jovens e adultos de acesso tardio à alfabetização e ao letramento”. Ao discutir a questão, Soares (Op. cit) diz que “talvez seja preciso reconhecer que há uma trajetória a ser percorrida na formação do leitor” que não se define em função da idade e, conseqüentemente, nem da nomenclatura utilizada pelas editoras identificando a qual público determinada obra se destina, se à criança, se ao jovem ou se ao adulto. A trajetória percorrida na formação do leitor tem a ver, segundo Soares,

com um processo de amadurecimento na trajetória do letramento literário, um processo de construção progressiva de familiaridade com a linguagem literária, com gêneros, com estilos. Essa trajetória de amadurecimento literário nada tem a ver com idades, tem a ver com o quando o indivíduo é introduzido no mundo da literatura e como se realiza essa introdução.

A esse respeito, em *Livros que conquistam neoleitores: reflexão a partir de uma experiência*, Soares (2006) analisa o envolvimento literário de mulheres adultas, professoras alfabetizadoras com precária escolaridade e não leitoras e define o que considera *amadurecimento literário*.

¹¹⁰ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

¹¹¹ Alunos do Programa Brasil Alfabetizado.

A construção progressiva de familiaridade com o texto literário, com temáticas, com estilos, um caminhar em direção à conquista de percepção e sensibilidade literárias: da concretude do enredo ao abstrato dos sentimentos e emoções; do explícito dos fatos ao implícito de suas motivações; da narrativa, dos diálogos, das descrições aos pensamentos, às reflexões, do circunstancial ao permanente – dos fatos à condição humana, do personagem ao ser humano...

Nesta pesquisa, tomou-se o termo *jovem* para designar o processo de construção leitora em que os sujeitos se encontravam, embora sejam igualmente jovens na idade – 12 e 15 anos. A discussão proporcionada por Soares sugere um progressivo interesse ou um gosto que, ao mesmo tempo, é construído e modificado de acordo com as mediações de um leitor mais experiente (*maduro*) e o leitor que se inicia nessa prática. O “amadurecimento do leitor literário” parece se relacionar não só com o gostar de ler propriamente dito, mas se refere a conhecer e chegar a ler alguns clássicos, alguns autores, algumas personagens para que o sujeito possa se integrar a uma comunidade de leitores.

A trajetória leitora de Bárbara, por exemplo, delimita alguns momentos de envolvimento com a obra literária: da fase de alfabetização até “um pouco da terceira série, só lia e ouvia contos de fadas”; em outro momento, só lia e pegava livro de poesia” e, no presente, denominou de “leituras de adolescentes” o que lhe tem permitido compreender a fase que está vivendo. Embora Bárbara faça esse divisor de águas, não significa que ela não leia ou não se aproxime de outras obras e de outros autores que não tratam de temas sobre a adolescência, como se analisou principalmente no capítulo 7. O que interessa observar para o “amadurecimento do leitor” (literário ou não) é que existem caminhos a percorrer até se chegar, por exemplo, à leitura de um clássico da literatura ou a uma obra teórica. A experiência vivenciada por Soares fornece indicativos para se compreender a construção progressiva da familiaridade com o texto literário.

Após várias tentativas fracassadas de despertar o interesse das alfabetizadoras por autores da literatura brasileira, cuidadosamente escolhidos por critérios que eu supunha que atenderiam ao propósito de envolvê-las na leitura, uma reflexão sobre a minha própria trajetória de amadurecimento literário levou-me à hipótese de que talvez a leitura adequada, para essas mulheres não leitoras, seria a daqueles livros que me fascinaram quando eu saía da infância [...] e entrava na adolescência: Poliana, Poliana moça, As filhas do doutor March, Meu pé de laranja lima, O menino do dedo verde... Decidi começar com Poliana e foi uma revelação: encantamento geral [...].

A reflexão da professora Magda nos faz pensar no “como” estamos criando condições para que o nosso aluno tenha familiaridade com a linguagem, com os gêneros e com a estética literária, de forma a lhe permitir gradualmente não só ter acesso a obras que tratem do seu

cotidiano, mas que estas sejam as portas de entrada para leituras mais complexas e mais amplas. Esta pesquisa de uma certa maneira também discute essa questão quando desenvolve os percursos de Douglas, Bárbara e Sandra.

Constatou-se no percurso leitor dos sujeitos estudados o processo inicial de aquisição da leitura e escrita. O momento da alfabetização se deu de maneira variada nas famílias pesquisadas, contudo é notório o envolvimento das mães. No caso de Bárbara, ela foi exposta desde cedo às formas orais de apresentação do texto escrito: Dona Isa lhe contava histórias de contos de fadas e sua avó paterna lhe relatava casos de fantasmas. Diego encontrou também em sua mãe condições propícias para que aos cinco anos ingressasse no sistema formal de ensino com algumas habilidades construídas. Dona Carmem ensinou os filhos a escrever, a ler, a desenhar e a colorir, além de passar-lhes noções básicas de matemática, como ela mesma disse: “eu não deixei essa parte para a professora”. Sandra não frequentou a pré-escola por questões financeiras, entretanto a mãe cumpriu com a responsabilidade de “prepará-la” para a entrada na escola. Mãe e filha simularam um ambiente escolar em casa com horários e divisão de tarefas: hora de ler, hora de escrever, hora do recreio – “como faz a tia na escola”.

Segundo Lahire, as mobilizações familiares não são a garantia do sucesso escolar. Essas mobilizações variam nos graus e nas formas de investimentos e a rentabilidade escolar varia de acordo com a configuração familiar considerada, o que significa que não é pelo fato de pertencerem a meios populares que os sujeitos estariam fadados ao fracasso ou que, pela condição social, apresentariam dificuldades consideráveis. Parece ser a forma como a família conduz a escolarização dos filhos que determina um tipo de relação ou outro com a aprendizagem, com o sucesso ou com o fracasso.

O grau de intencionalidade nas condutas familiares, assim como o grau de investimento familiar especificamente voltado para a escolaridade, é extremamente variável. Em segundo lugar, quando existe, a mobilização familiar não ocasiona automaticamente o “sucesso” escolar. Como as condutas são classificadas na rubrica “mobilização” podem ser muito diversas e como essas mesmas condutas não são sempre coerentes com outros aspectos das práticas familiares, os efeitos positivos na escolaridade das crianças são, ainda aqui, extremamente diferentes. (LAHIRE, 2004, p. 257).

Tratando-se nesta pesquisa de casos bem-sucedidos, é importante observar os aspectos familiares que permitiram compreender as mobilizações favoráveis tanto para o sucesso escolar de Diego, Bárbara e Sandra quanto para o desenvolvimento de suas práticas leitoras. Apontou-se acima um fator distintivo dessas famílias quanto ao processo de aprendizagem das noções básicas de leitura e escrita antes de estes jovens entrarem no sistema formal de

ensino. Observou-se ao longo deste trabalho um comportamento ativo das famílias na escolarização dos filhos, o que parece ser indissociável do sucesso escolar.

O estilo familiar de “transmissão de valores” educacionais visa atender às expectativas dos pais de que seus filhos estejam, por exemplo, num estabelecimento de ensino que lhes garanta uma boa formação como incentivo a dar continuidade aos estudos sem interrupção. Nesse estilo familiar constatou-se: (i) a escolha da escola com critérios variados, desde a higiene, formação de professores, segurança, qualidade de ensino – uma escola com “ensino forte” – à expectativa de um diretor com “pulso forte”, o que significa a necessidade de uma ordem e de controle de comportamento, favorecendo o aprendizado dos filhos; (ii) a presença constante das mães em reuniões propostas pela escola para apresentar o rendimento dos alunos e o contato direto com as professoras para informações sobre eventuais dificuldades e as possibilidades de saná-las e possíveis insatisfações em relação à sua conduta em sala de aula; (iii) a realização dos “deveres de casa” como uma tarefa importante para fixar o conteúdo estudado. Em todas as famílias, esse é um compromisso “sagrado”. Observou-se que entre os pesquisados essa tarefa não se configurou como uma obrigação, mas, sim, como um complemento das atividades escolares. Provavelmente a “inculcação” desse hábito seja reflexo de uma internalização desde que os pesquisados iniciaram a vida escolar, como declarou Dona Isa, mãe de Bárbara: “Bárbara, tem “dever”? Então, vamos fazer.”

Ainda em relação ao estilo familiar de “transmissão de valores” educacionais, nesta pesquisa pôde-se constatar a presença da mãe como uma figura de suma importância. O papel das mães também foi constatado na pesquisa de Glória (2007) e na pesquisa de Silva (2005), para citar algumas. Nesta pesquisa, observaram-se inúmeras estratégias maternas de acompanhamento. No início da escolarização dos filhos, Dona Isa, mãe de Bárbara, abandonou o emprego, só voltando recentemente ao mercado de trabalho formal; a mãe de Diego, para permanecer mais tempo com os filhos, passou a atender clientes em casa como manicure. Atualmente, com os filhos mais crescidos, elas continuam a acompanhar o “para casa” e verificar os cadernos, deparando-se, às vezes, com as próprias limitações nesse ensino doméstico pela pouca escolarização, como declarou a mãe de Sandra: “agora eu ensino pouco, tem muita coisa que eu não sei mais, principalmente matemática e inglês, ela [Sandra] tem que se virar sozinha”. Dona Rosa pensou em voltar a estudar “para repassar melhor” à Sandra aquilo em que ela vem apresentando dificuldade, porém problemas de saúde, entre outros, a impedem de frequentar o ensino noturno. A estratégia que Dona Isa, mãe de Bárbara, utiliza é delegar às filhas com grau maior de escolaridade a ajuda ao filho caçula nos conteúdos que ela “não sabe ou já esqueceu”.

Verificou-se, então, o fato de as mães atuarem com mais frequência no acompanhamento escolar dos filhos. Segundo Glória (2007, p. 101), “qualquer que seja a situação familiar, quase sempre é sobre a mãe que repousa a responsabilidade da escolarização dos filhos, razão pela qual se tem falado no meio acadêmico de uma *matricentralidade*¹¹² nas famílias atuais”. Ainda segundo a pesquisadora, “a diferença quanto à ajuda parental relativa ao trabalho escolar se verifica em todos os meios sociais”, de acordo com Duru-Bellat e Van Zanten (1999), citados por Glória (Op. cit.).

As mães participam mais regularmente na ajuda prestada ao trabalho escolar dos filhos, embora essas modalidades de ajuda variem fortemente em função do pertencimento social da família. Assim, diferentemente dos meios populares, os meios favorecidos não se limitam a vigiar para que um tempo seja reservado aos deveres nem costumam priorizar a apresentação em relação à aquisição de conhecimentos, mas assumem um papel propriamente pedagógico no qual explicam os conteúdos escolares e se utilizam de livros, enciclopédias e jogos para reforçar a aprendizagem.

Quanto ao papel dos pais no acompanhamento escolar dos filhos, verificou-se neste estudo uma intervenção bem menor se comparada à das mães, mas não uma omissão. Na família de Bárbara, o pai telefona todas as tardes para se certificar de que os filhos estão fazendo o “para casa”, orientando-os a só ligar a televisão ou o computador após o cumprimento das tarefas. O pai de Sandra olha seus cadernos e verifica a qualidade de sua letra, por exemplo. Seu papel parece consistir na formação moral da filha, seja proibindo-a de falar palavrões, de contar mentira ou de se apropriar daquilo que não lhe pertence – “o que é dos outros é dos outros”. Na família de Diego, o papel do pai parece se relacionar a debater e a discutir com o filho problemas da atualidade, como programas eleitorais a que os dois assistem juntos; a discutir as “teses” que tem sobre problemas sociais, a exemplo, a situação do negro no período escravagista; e “transmitir” ao filho os conhecimentos que adquire a partir das palestras sobre auto-ajuda que às vezes frequenta. Há cobrança de um bom rendimento escolar, mas o trabalho para alcançar tal resultado é a mãe quem realiza.

Considerou-se também como dado relevante para discussão do envolvimento das famílias na escolarização dos filhos dois aspectos: o primeiro, as três famílias pesquisadas são nucleares, ou seja, habitam o mesmo teto pai, mãe e filhos. Famílias com esse tipo de arranjo parecem ser mais capazes de favorecer a educação escolar dos filhos pela presença de ambos os genitores, por terem mais tempo com os filhos, por compartilharem a vida doméstica, por darem mais atenção aos filhos, etc. Arranjos outros (monoparental e recompostas) podem

¹¹² Cf. CADOLLE, Sylvie. *Être parent, être beau-parent: la recomposition de la famille*. Paris: Odile Jacob, 2000. Citado por Glória (2007, p. 101).

interferir no desempenho escolar, pois os pais, geralmente, intervêm menos e de forma menos efetiva na escolarização dos filhos.¹¹³ O segundo aspecto diz respeito ao número de filhos. Nesta pesquisa, entrevistamos duas famílias com três filhos (Diego e Bárbara) e Sandra é filha única. Que relações guardam número de filhos e sucesso escolar? As pesquisas apontam que o número reduzido de filhos favorece o desempenho escolar, pois o apoio dos pais é maior, o controle e o acompanhamento são mais significativos, uma vez que a atenção e os cuidados com a escolarização podem ser vivenciados mais de perto. Glória (2007, p. 30), apoiada em Downey (1995), embora constata maior favorecimento entre famílias com menor número de filhos, lembra, “que os efeitos do tamanho da fratria não são os mesmos em todos os grupos sociais, tais como os de elevado meio socioeconômico”. Entretanto, grande parte de pesquisadores corrobora a concepção de que famílias menores têm mais chances de os filhos serem bem-sucedidos: maior número de irmãos dilui a atenção dos pais; famílias menores favorecem as oportunidades de diálogo, de conversas; aumentam as expectativas educacionais dos pais; a disponibilidade financeira e objetos educacionais em casa parecem mais viáveis em famílias com menor número de filhos, dentre outros fatores.

As gerações anteriores dos pesquisados eram numerosas, em média 6 a 13 filhos; as famílias possuíam precário poder aquisitivo, viveram muitos anos em cidades do interior ou na roça com limitações para freqüentar a escola e abandonaram os estudos para trabalhar ainda muito jovens. A declaração de Dona Carmem, mãe de Diego, parece reforçar a concepção de maior oportunidade de estudo em famílias menores.

Então, assim, nada para a gente é fácil, a gente assim não teve estudo, então a gente tem 3 filhos. Se a gente pensasse, se tivesse estudo, talvez a gente não teria 3 filhos. Pensava primeiro num apartamento, numa casa, antes de ter os filhos, mas a gente não tem essa formação. Aí bem depois é que você começa a sentir o ombro pesando, porque os filhos começam a crescer e você continua no mesmo, na mesma estaca.

A declaração de Dona Carmem aponta para uma outra discussão que esta pesquisa possibilitou: os conflitos concernentes a estudar e se envolver com o mundo do trabalho. Como foi analisado ao longo desta pesquisa, o estudo e o diploma representam para os meios populares uma forma de ascensão social e profissional, com bons salários e respeitabilidade; o êxito do filho também é o êxito do pai e os investimentos familiares caminham na direção do sucesso de sua prole.

¹¹³ Ver Glória (2007).

As mobilizações familiares, no entanto, são tensas e apresentam dúvidas quanto ao resultado do investimento num futuro não muito distante para esses jovens. Para Dona Carmem, mãe de Diego, “estudar é eterno”; por outro lado, ela entende que escolaridade e mercado de trabalho têm relações estreitas, sem estudo e sem diploma não há como ter um bom emprego. O conflito aparece quando ela se depara com as seguintes situações: sua patroa está estudando para um concurso público e “tem certeza de que não vai passar” (então, para que estudar?); sua irmã, 37 anos, cursa Direito e Dona Carmem sabe – pelos classificados de jornal – que ela, ao se formar, não vai conseguir emprego como advogada e seu primo, médico, sem a ajuda do pai não conseguiu exercer a profissão. Como incentivar os filhos a estudar para ter um futuro melhor estando diante de realidades que lhe mostram o contrário?

Essas relações tensas reveladas por Dona Carmem também foram retratadas por Miranda (1991, p. 181), ao observar indícios de escrita relacionada ao trabalho. Um dos moradores da Vila pesquisada, com 30 anos de idade, técnico em contabilidade e desempregado, vivia a seguinte situação relatada pela pesquisadora:

Para seus pais, o fato de o filho ter estudado dificultava a possibilidade de que ele assumisse um outro trabalho tido como mais pesado e braçal. Por sua vez, o estudo não lhe garantia chance de emprego nem um salário melhor do que o correspondente a atividades que não exigiam estudo. Seu irmão mais novo, de 27 anos, que possui diploma de 1º. grau, adquirido em curso supletivo, tinha, na época, um emprego artesanal (trabalhava na fabricação de peças em acrílico), o qual lhe rendia um salário considerável. (Grifos da autora).

O conflito de Dona Carmem parece se complicar quando ela alia “sabedoria de vida” e conhecimentos escolares. Segundo a mãe de Diego, a “sabedoria de vida” é adquirida pela experiência: “não é o estudo que dá isso pra gente, não”. Sua tentativa de explicitação dessas duas formas de conhecimento é confusa. Ela não nega a importância do conhecimento escolar, por outro lado, não acredita que ele sozinho dê conta de formar um sujeito profissionalmente capaz de se dar bem no mercado de trabalho. Seu posicionamento em relação ao aprender pode ser compreendido como uma crítica ao sistema educacional que prepara o sujeito teoricamente, mas, numa situação empírica, ele não dá conta de resolver qualquer problema dentro de sua área de atuação. Para compensar essa defasagem entre escola, conhecimento e trabalho, Dona Carmem se volta para o autodidatismo: “a sabedoria, eu consigo no livro, eu leio, vou lendo, lendo, lendo, lendo, lendo”. Ela tenta separar conhecimento tácito de conhecimento escolarizado, mas retorna aos livros, por meio dos quais consegue ampliar ou entender os conhecimentos adquiridos pela experiência.

Em síntese, constatou-se, no contexto familiar dos jovens leitores pesquisados, a existência de parentes próximos com graduação (prima repórter de rádio, primo médico-cardiologista, tio advogado, tia estudante de Direito e primo doutorando) e o permanente acompanhamento, sobretudo pelas mães, da vida escolar dos filhos mesmo antes de estes ingressarem no sistema formal de ensino.

Contrariando as teses que apontam a omissão de famílias pobres no acompanhamento da vida escolar de suas crianças, as mobilizações familiares se destacam, neste estudo, como um dos fatores capazes de superar alguns limites e barreiras dos condicionantes sociais, ou empecilhos “naturais” de acesso a bens culturais pelos meios populares, como já apontado pelo sociólogo Bernard Lahire e outros. Observou-se que as famílias buscam, através da escola, a incorporação de um *capital cultural* que lhes parece negado pela condição de pertencimento. Em casa, o trabalho de “inculcação” é realizado principalmente pelas mães ao exigirem dos filhos bom desempenho escolar, comportamento exemplar, cumprimento de tarefas como o “para casa” e permanente estudo para que obtenham “notas altas” e assim possam prosseguir sua trajetória escolar com sucesso. A escola para essas famílias é possibilidade de ascensão social pelo diploma, pelo bom emprego, superando o pai e recompensando-o pelo esforço: o êxito do filho é uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais.

Quanto às práticas de leitura, elas assumem características próprias de acordo com cada sujeito pesquisado. Pode-se dizer, sobretudo, que a tendência de Diego é ler o que está relacionado à informática. Pela sua história, descrita no capítulo 4, constatou-se que ele é “vidrado”, “fascinado” por computador, a ponto de provocar acidentes irreparáveis na máquina. Embora muitas famílias de meios populares se esforcem para oferecer a seus filhos condições para que possam desenvolver suas potencialidades, ainda lhes falta condições e conhecimentos para buscar informações, por exemplo, para que Diego possa frequentar um curso formal de informática em vez de tentar aprender por ensaio e erro. A escola realmente lhes parece em ancoradouro. Se a informação não vier desse espaço, parece não haver outra fonte orientadora. Diego se interessa também por assuntos que envolvem relações interpessoais, auto-ajuda, e com relação a isso sua mãe declara:

O Diego lê assim, ele lê, as coisas que ele lê, eu fico até pensando: gente, será que isso aí não está muito forte para a idade dele? Mas não é, ele gosta. Eu acho que só de ler, né?

Os pais de Diego parecem lhe oferecer condições favoráveis para que ele se constitua gradualmente como um leitor ativo diante do que lê, ouve e vê. O diálogo analisado no capítulo 4 sobre o filme Super-Homem, por exemplo, ilustra bem as ações familiares diante de um leitor em construção do ponto de vista daquele que questiona e que interroga. No caso de Diego, como a família tem o hábito de locar filmes como forma de lazer, a ficção tem ajudado o jovem leitor a compreender realidades mais complexas.

Bárbara, leitora e escritora. Uma avó que parece uma “enciclopédia” e que lhe contava histórias, que recitou com a neta “Meus 8 anos” de um poeta consagrado. Bárbara sempre esteve envolta com histórias orais e escritas no âmbito familiar e essas situações de letramento constituem dispositivos “escolarmente rentáveis” (LAHIRE, 2004). Aos poucos Bárbara se distancia da leitura dos contos de fadas para escrever um conto, também de fadas, baseado na obra de Andersen. A crença da família de que o destino dos filhos pode ser diferente do destino dos pais fez com que Dona Isa investisse desde cedo no incentivo à leitura: ganhava revistas das patroas onde fazia faxina, pedia aos parentes para dar a Bárbara livros como presente de aniversário, lia para ela, contava-lhe histórias e a ajudava a “treinar a leitura”. Bárbara foi premiada por um poema e por um conto, viajou ao exterior e está preparando um novo livro. A história de Bárbara pode ser considerada uma exceção nos meios populares. Investigaram-se três leitores. Certamente existem muitos e todos com características diferentes, mesmo que as estratégias familiares sejam semelhantes.

Sandra foi revelada para esta pesquisa como leitora por sua professora de português, que a nomeou como “muito boa aluna e muito estudiosa”. Essa parece ser uma característica dos três pesquisados. São leitores por que são bons alunos ou são bons alunos por que são leitores? Frequentemente essa relação é feita e constitui indicativo de pesquisas futuras. Aqueles alunos considerados não tão bons por seus professores pelo desempenho escolar ou pelo bom comportamento (privilegiado pela escola) não seriam leitores?

Sandra é leitora preferencial da coleção *Escola do terror* e da coleção *A rua do medo*. Em parceria com a mãe, lê os livros literários enviados pelo kit aos alunos da rede pública municipal. Gosta de brincar de escolinha e de biblioteca, ocasiões em que assume os postos de professora e bibliotecária. A experiência vivenciada no Ceará lhe proporcionou conhecer outra realidade dos alunos brasileiros e também de se tornar “professora” e assistente de suas tias – professoras leigas – na fazenda de seu avô. Assim como Diego, é apaixonada por informática, e já fez dois cursos promovidos pelo Centro Comunitário próximo à sua casa. A falta de condições financeiras (pai desempregado e mãe dona-de-casa) a impede de continuar a se aprimorar no uso do computador e até mesmo de possuir um. Embora as famílias

pesquisadas lutem por melhores condições de aprendizagem para seus filhos, ainda se deparam com a dificuldade de uma formação para um mercado altamente seletivo e competitivo. Como resolver esse impasse? A mãe de Diego, ao discutir o acesso ao conhecimento e o uso que se faz dele, não estaria questionando que a escola é um espaço muito restrito para um exigente e mutante mercado de trabalho? Com quais estratégias e mecanismos as famílias de meios populares conseguirão avançar no estudo com seus filhos para além do que a escola oferece?

Em resumo, pode-se dizer, para concluir, da importância da presença do livro e da contação de histórias infantis na vida desses jovens desde a tenra idade e da influência das mães, dos pais, de irmã e avó no desenvolvimento do “gosto” pela leitura. Pôde-se verificar nesta pesquisa um significativo universo de práticas de letramento dos jovens estudados e suas singularidades em relação ao que ouvem, vêem, lêem e escrevem. Observou-se haver nas famílias pesquisadas a circulação de impressos, a leitura partilhada, discussões e debates sobre o que lêem principalmente em jornais “populares”, estratégias estas que colocam o “capital cultural vivo” em condições de ser incorporado pelos sujeitos.

Constatou-se também a dificuldade de uso do computador nos três perfis analisados: Diego, embora tenha computador em casa, não dispõe de conhecimentos técnicos, formais, para que sua “paixão” se torne efetivo conhecimento e não precise “queimar” a máquina ao tentar explorá-la; Bárbara também tem computador em casa, mas com uso limitado devido aos gastos de telefone; Sandra “sonha” com um, tem curso, usa na escola. O uso do computador na sociedade atual constitui o chamado *letramento digital* e, de uma forma ou de outra os filhos de meios populares precisarão se “apropriar” da tecnologia.

Importante salientar que, apesar das disposições e estratégias familiares e escolares analisadas neste estudo, é necessário ainda investigar as dificuldades de acesso a determinadas práticas letradas ou modos de inserção numa determinada cultura escrita, tanto na escola quanto nas famílias.

Certamente esta pesquisa não se encerra aqui. Reconstituiu-se parte do que se ouviu, parte do que pôde ser dito pelos sujeitos e suas famílias. Muitas lacunas permaneceram para suscitar novas discussões e desencadear novos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia (Org.). *Leituras no Brasil*: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ALMEIDA, Ana. *Ultrapassando o pai*: herança cultural restrita e competência escolar. IN: NOGUEIRA et alii (orgs.). *Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado. *Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução*. IN: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 49.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal.

http://portal2.pbh.gov.br/pbh/index.html?id_conteudo=13227&id_nivel1=-1

http://portal2.pbh.gov.br/pgEDOCUMENT_vizualizaconteudo_Header.html?query=pp_conteudo.id=823 Acesso em: 15 ago. 2007

BOURDIEU, Pierre. *Gostos de classe e estilos de vida*. IN: ORTIZ, Renato (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Compreender*. IN: BOURDIEU, Pierre et alii. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. IN: *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *As contradições da herança*. IN: NOGUEIRA & CATANI (Org.) Pierre Bourdieu: *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CADOLLE, Sylvie. *Être parent, être beau-parent: la recomposition de la famille*. Paris: Odile Jacob, 2000.

CARVALHO, Marília; MOURA, Mayra. *Homens, mulheres e letramento: algumas questões*. IN: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

CHARTIER, Roger. *A leitura: uma prática cultural*. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. IN: CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSTA, Rosemeire Reis Ribeiro. *A construção da alfabetização na 1ª. série*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DUMOND, L.M.M. *O imaginário e os romances publicados em série*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

DURU-BELLAT, Marie; VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris: armand Colin, 1999. Chapitre 9. Les pratiques éducatives des familles, p. 167-187.

EVANGELISTA, Aracy A. Martins. *Leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação*. IN: MARINHO, M. & SILVA, Ceris S. Ribas (Orgs). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2ª. ed.. Porto Alegre: Bookman, 2004, p. 89.

FURTADO, Marília Rocha. *Os discursos e a construção de leitores na perspectiva dos gêneros textuais: condições de produção de leitura na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Leitura: algo que se transmite entre as gerações?* IN: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; OLIVEIRA, Poliana J. PRATES de. *Um leitor autodidata: um estudo sobre a biblioteca pessoal*. (mimeogr., 2005).

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. *Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GODARD, Francis. *La famille – affaire de générations*. Paris: PUF, 1992.

HEATH, S. *Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions*. IN: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

HÉBRARD, Jean. *O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler?* IN: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

JAFFRÉ, Jean-Pierre. *La literacy: histoire d'un mot, effets d'un concept*. IN: BARRÉ-De MINAC, C., BRISSAUD, C., RISPAIL, M. (Dir.), p. 21-42.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, Angela B. & MORAES, Silvia E.. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MACEDO, Maria do Socorro A. Nunes. *Interações e práticas de letramento em sala de aula: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MARINHO, Marildes. *Que novidades trouxeram ao “novos estudos sobre letramento”?* Trabalho apresentado na 30ª Reunião da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação em outubro de 2007.

MARINHO, Marildes. *A cultura escrita em meios populares: o significado do letramento entre os índios Xacriabá*. Projeto de pesquisa, 2005. (mimeogr.)

MARINHO, Marildes. *Os usos da escrita no cotidiano*. *Leitura & Prática*. Ano 2, n.º. 20, 1992. p. 17-33.

MIRANDA, Marildes Marinho. *Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

MARTELETO, Leticia J. *O papel do tamanho da família na escolaridade dos jovens*. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 159-177, jul. / dez. 2002.

MURTA, Saionara Lúcia Fonseca. *A leitura na escola: o avesso da avaliação externa*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA & CATANI (Org.) Pierre Bourdieu: *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; MARTINS, Cláudio M. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação*. *Paidéia*, vol. 8, n. 14/15, p. 91-103, fev. ago. 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão*. Revista Brasileira de Educação. Nº 26, p. 133-144, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. (2005. mimeogr.)

NOGUEIRA, Maria Alice. *A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas*. IN: NOGUEIRA, Maria Alice et alii. *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. IN: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 1º. set. 2007.

PAULINO, Graça. *Textos e suportes*. IN: PAULINO, Graça et al. (Org.). *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PORTES, Écio Antônio. *O trabalho escolar das famílias populares*. IN: NOGUEIRA, Maria Alice et alii. *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PRADO, Cérés Leite. *Em busca do primeiro mundo: intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares*. IN: NOGUEIRA, Maria Alice et alii. *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

ROCKWELL, Elsie. *Os usos escolares da língua escrita*. IN: FERREIRO, Emília & PALÁCIO, Margarita. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 231-241.

ROMANELLI, Geraldo. *Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador*. IN: NOGUEIRA, Maria Alice et alii. *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Um novo capital cultural: predisposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 1º. set. 2007

SILVA, Fabiana Cristina da. *Trajetoórias de longevidade escolar em famílias negras e de meios populares* (Pernambuco, 1950-1970). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, Lílian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Maria do Pilar Cunha. *Os modos de compreensão e a leitura na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

SILVA, Pedro. *Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Edições Afrontamento, 2003.

SILVA, Santuza Amorim da. *Práticas e possibilidade de leitura na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

SINGLY, François de. *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Literatura para neoleitores*. (mimeogr.).

SOARES, Magda. *Livros que conquistam neoleitores: reflexão a partir de uma experiência*. (2006, mimeogr.).

SOARES, Magda. *Ler, verbo transitivo*. IN: PAIVA, Aparecida et al (Org.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2005.

STREET, Brian. *Abordagens alternativas ao Letramento e Desenvolvimento*. IN: 3º. Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos. (Unesco Brasil). Teleconferência sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003. Disponível em: <http://www.informacao.srv.br/telecongresso/>

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, Maria José Braga. *Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso*. Vertentes. São João Del-Rei. n.7. jan./jun. 1996. p. 82-93.

ZAGO, Nadir. *Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar*. IN: NOGUEIRA, Maria Alice et alli. *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ZIBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZIBERMAN, Regina. *A leitura na escola*. IN: ZIBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.