

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PROFESSORAS LEITORAS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: PROCURANDO
ENTENDER AS DETERMINAÇÕES DESSE
PROCESSO**

ANA NAZARETH MADUREIRA CABRAL

Belo Horizonte

2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ana Nazareth Madureira Cabral

PROFESSORAS LEITORAS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: PROCURANDO ENTENDER
AS DETERMINAÇÕES DESSE PROCESSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da profissão Docente e da Educação Escolar

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Rita Amélia Teixeira Vilela PUC-Minas

Belo Horizonte

2005

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C117p

Cabral, Ana Nazareth Madureira

Professoras leitoras nos anos iniciais do ensino fundamental:
procurando entender as determinações desse processo / Ana Nazareth
Madureira Cabral. – Belo Horizonte, 2005.

158f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita Amélia Teixeira Vilela.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliografia.

1. Leitura – Formação de professores. 2. Livros e leitura. 3. Interesses
na leitura. 4. Leitores. I. Vilela, Rita Amélia Teixeira. II. Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós- Graduação
em Educação. III. Título.

CDU: 371.41

Bibliotecária : Maria Auxiliadora de Castilho Oliveira – CRB 6/641

Agradecimentos e dedicatória

Quero agradecer a todos aos que amo e a eles dedicar este trabalho:

Primeiramente a Deus, pela saúde e inteligência necessárias e pela fé que me deu coragem para trilhar este caminho.

Em segundo lugar, a meus pais, por terem me dado a vida.

Depois ao grande amor da minha vida, meu marido Flávio, pelo incentivo para o começo, meio e fim do trabalho.

Também aos meus filhos, Flávia e Henrique, pela compreensão de que as horas com o estudo foram gastas pensando no futuro deles.

A minha orientadora, Rita Amélia, pela serenidade no desenvolvimento do trabalho e pela confiança na minha capacidade.

A todos os colegas de turma do mestrado, em especial, Eveline, Adriana, Amparo e Socorro que partilharam momentos fáceis e difíceis da caminhada.

À Valéria que, além de competente e prestativa, sempre me recebe com um lindo sorriso nos lábios.

À todos os professores da Escola Arborizada, pela boa vontade em atender ao meu pedido, em especial, à Marissol, que seria uma das professoras entrevistadas, se não tivesse sido levada por Deus

E a todos que, direta ou indiretamente, teceram comigo essa dissertação.

*“Quando rezamos, falamos com Deus:
mas, quando lemos, é Deus que fala conosco.”*

Santo Agostinho

RESUMO

A pesquisa realizada buscou compreender o processo de formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental como leitoras utilizando o aporte teórico de Pierre Bourdieu. Esta dissertação apresenta as evidências apontadas pela pesquisa e demonstra que esse processo é lento. Ele começa e se desenhar desde a infância, pois é influenciado por muitas pessoas e por muitas situações, destacando-se a grande influência da família. A configuração de um sistema de disposições duráveis, chamado por Bourdieu de *habitus*, passa a influenciar seu trabalho, suas relações, sua visão de mundo e, pode influenciar a formação de outros leitores. A partir de estatísticas decorrentes de pesquisas que procuram mostrar um perfil mais geral dos professores no Brasil, em Minas Gerais e em Belo Horizonte, demonstro que a caracterização das professoras pesquisadas aponta similaridades com o perfil macroscópico apontado por elas. Para a pesquisa com professoras de ensino fundamental, utilizei a abordagem qualitativa, através de estudo de caso que se mostrou pertinente para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que o uso de vários instrumentos para a coleta de dados permitiu descobrir e analisar vários componentes no processo de formação do perfil leitor de cada uma das quatro professoras pesquisadas. Entre eles, a observação e a entrevista foram primordiais para entender o processo de formação de leitora de cada uma delas. Evidenciam-se, também, algumas características comuns às professoras leitoras bem como algumas divergências, decorrentes de peculiaridades inerentes às suas trajetórias particulares. O resultado da análise permitiu concluir que o ecletismo da leitura, a necessidade de um ambiente tranquilo para sua ocorrência e uma postura própria de leitora, que se forma de maneira lenta e sutil, são algumas características encontradas nas professoras pesquisadas.

PALAVRAS- CHAVE :

PROFESSORAS-LEITORAS – *HABITUS* – INFLUÊNCIA FAMILIAR

ABSTRACT

The research made had the purpose of comprehending the process of teacher's development as readers in the early years of primary school, using Pierre Bourdieu's theoretical support. This dissertation presents the evidences pointed out by the research and it shows that this is a slow process. It starts since the childhood once it is influenced by several people, situations and especially by the family. The configuration of a system of durable dispositions, named by Bourdieu as *habitus* starts to influence their work, their relations, their view of the world and may also influence the development of other readers. Based on statistics taken from researches that seek to show a more general profile of teachers in Brazil, in Minas Gerais and in Belo Horizonte, I demonstrate that the characterization of the teachers that were researched shows similarities with the macroscopic profile pointed by them. For the research made with the primary school teachers the qualitative approach was used, through a study of case which showed itself relevant for the development of the work, once the use of several instruments to collect data allowed me to discover and analyze several components on the process of the development of the reader profile of each of the four teachers. Among these instruments, the observation and interview were fundamental to understand the reader development process of these teachers. Also, it is noticeable that there are common characteristics among these readers-teachers, as well as some differences that come from peculiarities that are innate to their trajectories. From the result of the analysis it was possible to conclude that the eclecticism of the reading, the need for a calm environment so that it can occur and a proper posture of reader- which is developed slowly and in a subtle way – are some of the characteristics found in the teachers that were researched.

KEYWORDS:

READERS-TEACHERS – *HABITUS* - FAMILY INFLUENCE

ABREVIATURAS

CAED/UFJF - Centro de políticas públicas e avaliação da educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

GAME/UFMG - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Universidade Federal de Minas Gerais.

ONG - Organização não governamental.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUCMINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SIMAVE - Sistema mineiro de avaliação da educação pública.

SEEMG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

RME/BH - Rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

SMED/BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11	
CAPÍTULO 1		
ABORDAGEM METODOLÓGICA		
1.1 O método e o tipo de pesquisa.....	17	
1.2 Instrumentos para a coleta de dados.....	20	
1.3 A escolha das professoras.....	25	
CAPITULO 2		
PROFESSOR-LEITOR X PROFESSOR NÃO-LEITOR – DISCUSSÕES E		
CONTEXTOS DA PROFISSÃO		
2.1 Um lugar para a leitura?.....	28	
2.2 A leitura docente: uma análise do macro para o micro.....	40	
2.2.1 O professor no Brasil.....	42	
2.2.2 O professor em Minas Gerais.....	53	
2.2.3 O professor da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte.....	61	
2.2.4 O professor da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte e o uso das bibliotecas escolares.....	64	
CAPÍTULO 3		
LEITURA DE PROFESSORES PARA UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA: A amplitude do pensamento de Pierre Bourdieu.....		67
3.1 Conceitos que ajudam o entendimento de processos da vida social	68	
3.2 Um busca de uma interlocução.....	71	
3.3 A reprodução inconsciente do arbitrário social.....	81	

CAPÍTULO 4

PROFESSORAS-LEITORAS EM SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO COMO TAIS

4.1 Quem são os professores considerados na pesquisa	84
4.2 As professoras-leitoras pesquisadas.....	90
4.3 A escolha do magistério.....	94
4.4 A família: as primeiras atitudes são decisivas.....	97
4.5 Contatos sociais marcantes na vida das professoras-leitoras	104
4.6 Livros e autores sempre em mente.....	108
4.7 Livros na casa dos pais, livros na sua casa e uso de bibliotecas.....	115
4.8 Percepção sobre leituras de professores.....	119
4.9 A leitura no ensino superior	120
4.10 O ser leitora, a influência no trabalho e a leitura para o trabalho.....	122
4.11 Locus de leitura.....	124
4.12 Ler por prazer.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
ANEXOS.....	138

INTRODUÇÃO

A educação é um tema muito abrangente, presente em discussões nos vários segmentos sociais e políticos. Dentro da amplitude do tema, a questão da competência da leitura se destaca pela sua relevância na vida social e movimentada discussões e reflexões em escolas e segmentos de qualificação de professores, estando presente, também, tanto no debate social acerca da importância e finalidade da educação na sociedade atual, quanto nas discussões sobre os problemas da educação no país. Ressalte-se a necessidade de capacitar as pessoas para a “leitura de mundo”, que extrapola as barreiras da decodificação de signos e da interpretação presa ao texto.

A leitura literária, funcional, de imagens, de comportamentos, relacionada à informática, à matemática, à geografia e à cultura, é processada a partir das relações com o mundo e com o sistema educacional e se desenvolve nas pessoas de forma “*majorante*”, usando o termo emprestado de Jean Piaget. (PIAGET, 1976)

Se essa formação de leitura é indispensável a pessoas comuns, o que dizer dela em relação aos educadores? Tão maior deverá ser o empenho no desenvolvimento de sua leitura de mundo, uma vez que são os preceptores dos futuros cidadãos. É dispensável dizer que a leitura do professor deve estar sempre atualizada e que a prática da leitura é uma premissa da função de magistério. É assim que acontece?

Ezequiel Theodoro da Silva denuncia:

o desprazer pela leitura não atinge somente os alunos de nossas escolas: os próprios professores, com raras exceções, não apresentam o hábito de ler, devido às lacunas no trajeto de sua formação profissional e/ou restrições de acesso ao livro. (SILVA, 1991:81)

Como docente dos anos iniciais do ensino fundamental, há doze anos, tenho ficado incomodada com condutas observadas em algumas professoras que não gostam de ler e nem tomam a leitura como atividade regular na sua atuação docente. Ouço de muitas delas que alguns fatores impedem a sua formação e atualização como leitoras. O trabalho em dois ou três turnos, associado ao trabalho doméstico e aos papéis de mãe e esposa, os baixos salários que impossibilitam a aquisição de livros, são os mais recorrentes.

Mas, sobrecarga de trabalho e baixos salários são justificativas aceitáveis para a pouca prática de leitura? E as bibliotecas públicas e escolares não são uma opção econômica e democrática para o acesso à leitura? Por que o uso das bibliotecas escolares pelos professores é, visivelmente, baixo?

Defendendo a necessidade de encontrar outras justificativas para a atitude de muitos professores em relação à leitura, procurei, com minha pesquisa, entender as marcas diferenciais frente à leitura, o uso da biblioteca e como isso é utilizado no trabalho e em sua autoformação, em um grupo de professoras que se comportam como leitoras efetivas. Busquei entender como as relações estabelecidas com a leitura nos seus processos particulares de socialização familiar e escolar influenciaram sua formação como leitora, como também, identificar aspectos comuns entre elas que podem explicar suas configurações como tais. Interessou-me, ainda, entender se essas docentes percebem influência de sua conduta "leitora" no seu trabalho como professoras.

Para pesquisar algumas professoras das séries iniciais do ensino fundamental, que se constituíram como leitoras, levantei algumas questões: a relação dessas professoras com a leitura na sua infância e na adolescência pode ser tomada como elemento determinante de sua situação atual? Como é, atualmente, a

relação delas com a leitura? Essas docentes demonstram, na sua trajetória pessoal e profissional, situações específicas que podem explicar por que se fizeram leitoras? Como elas próprias explicam e justificam serem leitoras? Como pensam o "ser leitora" influenciando o seu trabalho como formadoras de leitores?

Alguns estudos e pesquisas já realizadas abordando a temática foram importantes na discussão sobre os significados das mais diversas práticas de leitura, na questão de ser ou não leitor.

Batista (1998) analisa, a partir de depoimentos de professores de português, as trajetórias percorridas por eles no que diz respeito à sua formação como leitores. A representação social que se tem do professor é de que ele não é leitor, como afirma: "*os professores são "não-leitores", esta é, pelo menos, a representação social da leitura docente com que, em maior ou menor grau, defrontamo-nos hoje.*"

BATISTA(1998:24)

Essa visão de professor não-leitor é confrontada pelo autor, que chegou a conclusão de que os professores desenvolvem uma relação própria com a língua escrita e com a cultura a que pertencem e, por isso, têm modos singulares de leitura. O autor conclui também que, na relação com a cultura, os professores se envolvem em um fenômeno complexo que ora os inclui, ora os exclui do universo da cultura letrada.

BRITO (1998:78) prefere assumir que "*mais que ser leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interdito*". Para o autor, o professor não pode ser chamado de não-leitor porque ele tem os instrumentos para o uso dos produtos da escrita; também não pode ser chamado de leitor, pois a grande maioria pratica uma leitura limitada e pragmática. Assim, o termo leitor interdito parece ser a solução encontrada por ele para expressar tal paradoxo.

Minha percepção não se mostra muito distante da situação revelada nesses dois trabalhos e se desenvolveu a partir de observações feitas no decorrer de doze anos de ofício como docente na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Mas, no meio de professores “não-leitores” ou “leitores interditados”, percebo que existem professores que, contrariando as estatísticas¹, comportam-se como leitores efetivos e, por isso, demonstram esse diferencial em suas atitudes e comportamentos. A partir daí, faz-se necessário refletir sobre algumas questões: por que essas professoras se tornaram leitoras? O que influenciou para que elas se diferenciasssem das outras em sua constituição como leitoras?

O trabalho de Bourdieu, sobretudo os conceitos de *habitus*, de *campo* e de *capital cultural* mostraram-se de grande valia para a reflexão proposta. Ele nos aponta a importância da formação familiar e escola, que se dá de forma contínua, e nos ajuda a entender diferenças de *habitus* das professoras, mesmo dentro do *campo* profissional e escolar. Mesmo tendo um *ethos* profissional – conjunto de atitudes, comportamentos e valores que dão identidade específica à função de magistério - algumas profissionais vão demonstrar particularidades nos seus processos de “ser e atuar como” professoras, que, de acordo com Bourdieu, evidenciam marcas de suas trajetórias de socialização familiar e social, suas marcas distintivas, explicadas pelo *habitus*, que lhes dão identidades próprias de um outro grupo – as leitoras, ou melhor, as professoras-leitoras.

Para identificar algumas características de professor-leitor pesquisei quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da RME/BH, consideradas, pela relação que têm com a leitura e pelas suas práticas, como leitoras. Para satisfazer o

¹ A presente pesquisa utilizará dados de pesquisas da UNESCO, GAME/UFMG e CAED/UFJF sobre perfil de professores para mostrar a situação de professores numa perspectiva mais abrangente. No contexto das pesquisas destas instituições, a situação de leitor/não leitor é abarcada na construção de perfis dos docentes.

enfoque dado ao trabalho, foi necessária uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

O acesso e incentivo aos livros, desde pequenas, mesmo em ambientes familiares onde não se evidenciou alto padrão de escolaridade como definidor de condutas para a leitura, e o ecletismo atual da leitura são algumas das características encontradas nas quatro professoras pesquisadas. A percepção diferenciada sobre a prática de leitura das professoras mostra a peculiaridade de cada trajetória, ou melhor, de cada processo de configuração de leitora.

Este trabalho não teve a intenção de esgotar um tema tão complexo, pelo contrário, ele pretende fechar o foco em uma categoria específica de professores, no caso, professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que se apresentam como leitoras competentes e são reconhecidas como tais; não visa buscar generalizações, mas, apenas, suscitar reflexões acerca da formação de professores e/ou leitores. Espero, assim, abrir para o leitor a possibilidade de fazer analogia com experiências vividas ou conhecidas, achando semelhanças e diferenças entre elas e, até mesmo, chegar a conclusões diferentes das minhas. O que considero importante é contribuir com elementos referentes à situação particular estudada, para melhor compreensão do perfil docente em geral, considerando que ler faz parte do trabalho do professor e que ensinar a ler faz parte de sua função.

Estruturação da dissertação

A dissertação se estrutura em Introdução, quatro capítulos e Considerações Finais. A introdução apresenta o tema de uma forma sucinta, apontando aspectos que foram abordados durante todo o trabalho.

O primeiro capítulo mostra o caminho trilhado para obter os dados da pesquisa com o suporte da metodologia Estudo de Caso.

O segundo capítulo apresenta as contribuições de autores significativos sobre a leitura de professores, evidenciando o que se tem pesquisado sobre o assunto e buscando interlocuções com esses pesquisadores. A questão da formação docente, também, é discutida neste trabalho, por estar intimamente ligada à temática da pesquisa.

O terceiro capítulo busca apoio teórico em um dos mais competentes sociólogos da atualidade, Pierre Bourdieu. Seus conceitos de *habitus*, *campo*, *ethos*, *capital cultural* e a discussão sobre as disposições incorporadas são importantes para o trabalho proposto. Procuro tecer considerações sobre a prática de leitura de professores à luz de sua teoria.

O quarto capítulo traz a análise das entrevistas das quatro professoras pesquisadas, mostrando os pontos comuns e incomuns, tentando amarrá-los ao aporte teórico escolhido e a outras evidências obtidas a partir dos dados.

Nas considerações finais, apresento as conclusões a que cheguei, buscando suscitar reflexões que possam servir de estímulo a novas pesquisas.

CAPITULO 1

ABORDAGEM METODOLÓGICA

1.1 O método e o tipo de pesquisa

Em se tratando de uma pesquisa educacional e, devido às peculiaridades próprias desse campo, a metodologia utilizada deve levar em consideração todos os fatores envolvidos nas relações ali presentes e os possíveis desdobramentos da pesquisa, que não pretende testar hipóteses e, sim, entender processos. Ludke e André refletem sobre isso da seguinte maneira:

Ora, à medida que avançam os estudos em educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para seu caráter dinâmico.(LÚDKE e ANDRÉ, 1986:5)

Também Vilela (2003) pontua aspectos característicos do universo escolar e ressalta a pertinência de uma abordagem qualitativa para pesquisas que tratam de questões educacionais. Para a autora, as características da abordagem qualitativa se enquadram

nessa tentativa de esclarecer os significados presentes na situação e nas formas particulares em que cada sujeito envolvido nela se encontra, além de trazerem à tona aquilo que experimentam, o modo como interpretam ou o sentido que dão à experiência vivida, revelando as estruturas sociais nas quais esses sujeitos podem contar para explicar aquela situação.(VILELA, 2003:460)

Para a realização de uma pesquisa sobre o processo de constituição de professoras-leitoras, com o objetivo de perceber os aspectos relacionados a esse fenômeno, foi feita uma pesquisa qualitativa caracterizada como Estudo de Caso.

A pesquisa realizada se enquadra como estudo de caso por apresentar características que a definem como tal, segundo Ludke e Menga (1986), pois visa à descoberta, interpretando o contexto em busca de retratar a realidade de maneira completa e profunda, e usa várias fontes de informação. Além disso, ela procura representar diferentes e/ou conflitantes pontos de vista, utilizando linguagem e forma mais acessíveis.

O Estudo de Caso vem ganhando amplo espaço nas pesquisas em educação e muitos autores têm dado importância ao debate dessa metodologia. Becker (1999) o justifica da seguinte maneira:

O estudo de caso geralmente tem um propósito duplo. Por um lado, tenta chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo: quem são os seus membros? Quais são suas modalidades de atividades e interação recorrentes e estáveis? Como elas se relacionam com as outras e como o grupo está relacionado com o resto do mundo? Ao mesmo tempo, o estudo de caso também tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estrutura sociais.(BECKER, 1999:118)

Trivinos (1987:133) afirma que o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa, cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente.” Ludke e André explicitam esse enfoque:

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LUDKE e ANDRE, 1986:17)

Sarmiento (2003) aponta a predominância do estudo de caso em pesquisas feitas em escolas, por facilitar a compreensão holística de como elas funcionam:

...a verdade é que tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e das demais organizações.(SARMENTO, 2003:137)

Para desenvolver o estudo de acordo com o que foi proposto no projeto de pesquisa, a escola deveria pertencer a RME/BH e não ser a escola em que eu trabalhava, para evitar um olhar contaminado sobre a situação vivenciada. Resolvi escolher uma outra escola, próxima à minha casa, em que eu havia trabalhado apenas esporadicamente, em caráter de substituição, e que, por isso, teria um acesso mais livre ao local e às pessoas que trabalham lá. O fato de eu conhecer a escola, a clientela e as professoras fez com que eu fosse recebida com alegria e aconchego. Ela se mostrava um lugar nem tão estranho e nem tão familiar.

A diretora perguntou-me se o tema da pesquisa estava relacionado com relações interpessoais, com medo de que conflitos pudessem ser causados. Eu a acalmei, dizendo que o tema envolveria sucesso e não fracasso. Ao explicitar a temática da pesquisa, ela ficou aliviada e deixou-me à vontade para fazer o trabalho.

A pesquisa pretendeu entender o processo de como quatro professoras se tornaram leitoras, utilizando-se de vários instrumentos para coleta de dados, cruzando assim informações que se completam. Decidi fazer as entrevistas com, apenas quatro professoras porque um número maior poderia dificultar o trabalho com os dados obtidos que, por fazerem parte de um Estudo de Caso, mereceram uma análise mais aprofundada. O tempo delimitado para a pesquisa, em função das normas estabelecidas pela CAPES para a titulação de mestrado em trinta meses, foi um dado também definidor desse número.

Para fazer a escolha das professoras, utilizei a observação no ambiente da escola, o controle de empréstimo de livros pelos professores, o questionário e o *teste lectométrico*². A entrevista e análise de outras pesquisas feitas foram

² Termo criado por mim para uma adaptação do teste sociométrico e que será explicado na página 22/23 deste trabalho.

importantes para alcançar a complexidade do estudo de processo de configuração de professoras leitoras.

1.2 Instrumentos para coleta de dados

A **observação do pesquisador no ambiente da escola** em que as professoras trabalham e em outros espaços físicos, usados por elas para suas rotinas de leitura, teve o propósito de enriquecer a pesquisa com informações, percepções, entendimentos e compreensões do campo a ser estudado de forma o mais natural possível. Para isso, dependi da concordância delas para visitas ao local. A observação feita ocorreu nos meses de abril, junho, agosto e setembro de 2004, com visitas à escola três vezes por semana, no turno da tarde. No mês de maio a observação ficou impossibilitada por causa de problemas pessoais. Tura esclarece a importância da observação de uma maneira analítica,

... estudos indicam que a observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua. Envolve também a formulação de hipóteses ou questões, o planejamento, a análise de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos na realidade investigada e, certamente, a análise do próprio modo segundo o qual o pesquisador olha o seu objeto de estudo. (TURA, 2003 p. 187/188).

A observação é uma técnica muito importante na pesquisa qualitativa, pois pode mostrar aspectos que não são passíveis de serem revelados com outras técnicas. Em um primeiro momento, pensei que iria encontrar as professoras-leitoras de que necessitava para minha pesquisa na biblioteca e, então, usei a biblioteca como “quartel general”, achando que era utilizada por elas para leituras, estudos e planejamentos de aulas. Percebi, entretanto, que as professoras da escola quase

não entravam lá. Decidi procurá-las, em situações de leitura, em outros lugares da escola.

Cada professora tem uma hora de projeto que pode ser utilizada na preparação de aulas, estudo, entre outras atividades, salvo quando há muitas faltas de docentes, pois, nesse caso, elas tem de substituir as que não iam trabalhar. Quando cada nova aula começava, eu procurava observá-las em seu horário de projeto, nos vários espaços da escola: na sala dos professores, na sala de reprografia, na sala de livros didáticos, na sala de multimeios e na própria biblioteca.

Nas várias vezes em que fiz isso, não encontrei nenhuma professora usando o seu tempo para a leitura; elas normalmente estavam mimeografando matrizes, preparando atividades, corrigindo cadernos e trabalhos ou conversando com outras colegas. Essa situação, de início, causou impacto nas minhas convicções em encontrar, naquela instituição, as professoras-leitoras de que eu precisava para minha pesquisa. Devido a isso, comecei a me perguntar se haveria outros indicadores para o perfil de leitora, que eu havia imaginado. Foi assim que pude perceber que não ler na escola, durante o tempo de trabalho, não queria dizer, entretanto, que as professoras não fossem leitoras. Essa conduta demonstrou, apenas, ser um indicador de que as atividades relacionadas com suas aulas eram feitas, com prioridade, na escola, para que elas tivessem mais tempo em casa para fazer outras coisas, inclusive ler. Essa ponderação exigiu que eu estabelecesse novas formas de procura. Como eu poderia descobrir indícios de professoras com perfil de leitoras, naquela escola? Assim, decidi procurar na biblioteca a existência de registros de empréstimo.

Tive acesso ao **controle de empréstimo de livros pelos professores**, que serviu para o mostrar o perfil do professor em relação aos empréstimos na biblioteca da escola.

Ao analisar as fichas de empréstimos de livros da biblioteca feitos pelas professoras, fiquei surpresa com a organização da auxiliar de biblioteca que trabalhou na escola no ano de 2003. Isso facilitou muito o meu trabalho de levantamento de número e de tipos de empréstimos feitos pelas professoras. A mesma organização foi continuada pela auxiliar que iniciou o trabalho no ano de 2004 e, assim, eu pude ter em mãos, um caderno de anotações com dados referentes a números de livros emprestados aos potenciais atores de minha pesquisa, desde fevereiro de 2003.

O que achei que ia demorar dias para realizar, consegui fazer em menos de uma hora, não apenas devido à organização dos registros que foram disponibilizados, mas, de forma surpreendente, por causa dos escassos empréstimos feitos pelos 27 professores no espaço de 15 meses. A tabela abaixo pode mostrar um panorama dos empréstimos, no período, feito pelas professoras:

Tipo	Didáticos	Técnicos	Artes	Auto-ajuda	Dicionários	Literatura	Revistas	Quadros	Fitas de vídeo	CD
N.º de empréstimos	36	23	02	06	30	13	07	40	36	01

Logo, deparei com nova pergunta: o fato de os professores subutilizarem a biblioteca da escola pode ser um indicador de sua baixa inserção cultural? Como relacionar esses dados ao hábito de leitura dos professores da escola?

Devido a essa dificuldade, tentei outro processo, a utilização de um recurso sociométrico. O teste sociométrico é *“um instrumento que estuda as estruturas sociais em função das atrações e repulsas manifestadas no seio de um grupo”*, como define Alves (1974:14), ao citar Moreno. O teste surge a partir dos trabalhos feitos pela Sociometria – *“do latim ‘socius’ (e mais amplamente: social) e do latim ‘metrum’ ou do grego ‘metron’ (medida). Assim a palavra poderá significar a medida social.”* (ALVES, 1974:4), para ajudar a entender como se dão as relações interpessoais dentro de um grupo. Foi utilizada por psicólogos e pedagogos na década de setenta para conseguir informações sobre a estrutura psicossocial de um grupo e analisar fenômenos psicossociais, em sala de aula, pela aplicação de métodos quantitativos, visando atingir as relações interpessoais em seus quadros e processos.

A técnica básica do teste sociométrico, segundo BASTIN (1966:15), *“consiste em pedir, a todos os membros dum grupo, que designem, entre os companheiros, aqueles com quem desejariam encontrar-se em uma atividade bem determinada”*.

Como eu precisava conhecer, na prática das professoras, a situação de ser ou não leitora, percebida por seu grupo de pares, a técnica me pareceu um instrumento de apoio para coletar as informações que eu buscava. Para ter uma noção de como elas se enxergavam como leitoras e de como percebiam as outras como tais, fiz uma adaptação do teste sociométrico, de forma bem simples, em que perguntei se ela se considerava leitora e pedia a cada uma que escrevesse o nome de três colegas que elas consideravam como leitoras (vide anexo 3, p. 142). A essa adaptação do teste sociométrico, passei a chamar de **teste lectométrico**. Foi possível realizar o teste, pois a maioria das professoras trabalha junto há muito tempo, conhecendo bem umas às outras.

Em um universo de vinte e sete professoras, obtive como resultados: dezenove delas que se consideram leitoras e oito docentes que não se consideram leitoras. Com relação às indicações de colegas leitoras, obtive a seguinte classificação:

1º lugar ⇒ 11 votos	5º lugar ⇒ 6 votos
2º lugar ⇒ 10 votos	6º lugar ⇒ 5 votos
3º lugar ⇒ 8 votos	7º lugar ⇒ 5 votos
4º lugar ⇒ 7 votos	

Entre as sete professoras mais votadas, faço algumas considerações a respeito de aspectos que poderiam ter influenciado a votação das colegas:

- a) A professora classificada em 2º lugar está fazendo curso superior, o que força uma atitude de leitura.
- b) A professora votada em 3º lugar trabalha fora de sala de aula, com laudo médico por causa de problema no aparelho fonador e fica à espera de alguma solicitação de serviço por parte da coordenação. Isso implica que o hábito de leitura pode estar associado ao tempo ocioso na escola.

Entre as professoras que não se consideram leitoras, cinco foram consideradas pelas colegas como sendo, uma inclusive obteve quatro votos. Isso pode significar que elas subestimam sua condição e, assim, superestimam o que é ser leitora, julgando que leitores são aquelas pessoas extremamente cultas, que não saem de casa sem ler o jornal ou estão sempre com um livro na bolsa para usá-lo em qualquer espaço de tempo que sobra. As outras três professoras que não se consideram leitoras, não foram votadas pelas colegas.

Entre as que se consideram leitoras, seis não obtiveram nenhum voto das colegas: uma delas é novata, outra está na escola em caráter de substituição; as

outras quatro, entretanto, são docentes antigas na escola. O que pode ter ocorrido? Existem duas possibilidades: a) a professora não é leitora e assinalou que era por que é o que se espera dela; b) ela é leitora, mas aproveita os horários de projeto para atividades relacionadas com suas aulas, e faz suas leituras em casa, em um ambiente mais aconchegante e, dessa forma, não pode ser vista como leitora em seu ambiente de trabalho. Mais uma vez, meu processo de busca de quatro professoras-leitoras não me parecia seguro.

Depois que todas fizeram o *teste lectométrico*, apliquei um **questionário** (vide anexo 1, p. 139) mais detalhado, com o objetivo de descobrir outras situações que poderiam ajudar a encontrar as melhores professoras para a minha pesquisa e de procurar dados que completassem os resultados do teste lectométrico e das observações feitas.

O questionário foi utilizado para traçar um perfil do docente que trabalha na escola, além de fornecer dados que podiam favorecer a escolha daquelas que tinham o perfil de que necessitava para a pesquisa³. Entretanto, o questionário não mostrou um perfil muito diferenciado entre elas e, como o *teste lectométrico* se mostrou pouco efetivo pelo fato de a escola não ser um local muito utilizado para leitura, a pesquisa precisava de um outro recurso para a escolha das docentes a serem pesquisadas.

1.3 A escolha das professoras

Como a professora mais votada pelas colegas se enquadrava em um perfil de leitora a partir da observação, do questionário e do teste lectométrico, resolvi pedir a

³ O perfil do grupo das professoras da escola pesquisada e das quatro professoras que participaram da pesquisa está descrito no capítulo quatro deste trabalho.

ela que indicasse o nome de algumas colegas que ela considerava serem leitoras. Assim Pollyanna me indicou Lua, Clara e Regina. Sua escolha foi feita a partir da convivência mais próxima com as colegas, até mesmo fora do ambiente de trabalho, e por ela saber que as colegas são leitoras fora da escola.

Lua e Clara foram entrevistadas, mas Regina não pôde participar da pesquisa por estar com o marido doente. Elas me indicaram uma outra colega, Esperança⁴, pois a consideravam leitora.

Após a escolha das professoras, foi utilizada uma **entrevista** semi-estruturada, em que cada uma falou sobre sua trajetória de vida, principalmente familiar e escolar, com o máximo de informações que sua memória pôde trazer à lembrança sobre seu interesse, gosto e prática de leitura.

Dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa, utilizando o estudo de caso como metodologia, o uso da entrevista é de primordial importância, pois, como afirmam Ludke e André (1986:33), “*..na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.*” Assim, a entrevista utilizada buscou perceber, nas trajetórias dessas professoras, pontos comuns, ou não, e eixos que podiam demonstrar influências em suas constituições como leitoras. A entrevista permite melhor captar o perfil de leitora adquirido por cada uma. Entretanto, a questão da singularidade de cada trajetória deve ser relevante, uma vez que não existem trajetórias iguais, nem mesmo entre irmãos gêmeos criados de forma similar. Quanto a isso, CASTRO e VILELA (2003:226) pontuam que “*cada trajetória é única, mas é conformada pelo ambiente sociocultural, pelas oportunidades e relações que se estabelecem e pelas experiências de vida que imprimem a marca característica de cada professor.*”

⁴ Esses nomes são fictícios.

A entrevista torna-se assim um instrumento que resgata as histórias singulares de pessoas que fazem a história coletiva de um povo. Assim, como afirma Silva,

recolher histórias de leituras e de professores, assim como resgatar através de nossa produção literária narrativas de formação que contam episódios, práticas, modos de ver e de sentir a leitura, os livros, etc., são movimentos que permitem entender no passado e no presente a materialidade e a historicidade da leitura em nossa sociedade. (SILVA, 1998:142)

Os dados obtidos com as professoras selecionadas ajudaram a desvendar como a influência da família, da escola e das pessoas com as quais convivem e conviveram pode marcar profundamente a ligação dessas com a leitura.

A entrevista, feita a partir de um roteiro pré-elaborado, mostrou uma riqueza de dados que necessitavam de uma análise à altura de sua relevância.

Além disso, **análise de pesquisas já realizadas** pôde mostrar de forma mais abrangente a situação de leitura de professores no Brasil, na Rede Estadual de Minas Gerais e da Rede Municipal de Belo Horizonte, favorecendo minha compreensão das professoras escolhidas para meu estudo. Essas pesquisas foram desenvolvidas pela UNESCO, GAME/UFMG e CAED/UFJF, respectivamente.

Para que o roteiro de entrevista e o questionário fossem eficientes e demonstrassem completude no sentido de se obter informações necessárias à pesquisa, foi realizado um pré-teste. Após a realização e transcrição da primeira entrevista, utilizando o roteiro elaborado anteriormente, percebi a falta de alguns aspectos importantes que foram completados em uma entrevista posterior.

Em síntese, todos os instrumentos de coleta de dados foram intrinsecamente ligados ao modo como a pesquisa se realizou. A pesquisa, pelo seu delineamento, exigiu que esses instrumentos fossem utilizados de maneira consciente, respeitando o caráter qualitativo da pesquisa.

CAPÍTULO 2

PROFESSOR LEITOR x PROFESSOR NÃO-LEITOR – DISCUSSÕES E CONTEXTOS DA PROFISSÃO

2.1 UM LUGAR PARA A LEITURA?

Silva (1991), em uma reflexão sobre leitura no Brasil, lembra o fato de pesquisas mostrarem que a escola mata o potencial de leitura dos alunos, e pergunta: *“não seria essa morte paulatina do leitor uma consequência do tipo de formação que é fornecida nos cursos de preparação dos professores? (SILVA, 1991:78)* Essa questão é muito grave, mas é somente uma das muitas que estão postas diante da precariedade na formação de leitores em nosso país.

Algumas ações isoladas já estão sendo feitas no sentido de expandir o acesso à leitura e de conscientizar as pessoas sobre sua importância. ONGs que abrem bibliotecas em bairros e cidades pobres, empresas que levam bibliotecas ambulantes a lugares longínquos, feiras de livros que incentivam a visita de crianças e as vêem como clientes em potencial, além de diversas iniciativas das autoridades governamentais, mostram que há uma movimentação em prol da leitura⁵. Isso traz à tona um outro aspecto relevante que não pode deixar de ser considerado: a leitura do professor.

⁵ Recentemente, a mídia tem mostrado iniciativas de cidadãos leitores que abrem as portas de suas casas para emprestar livros à comunidade. Na porta da E.E. Francisco Menezes, localizada no bairro Ouro Preto, pode-se ler em uma faixa afixada: *Ler é a base para construir o nosso futuro.*

Se essas ações surtirem efeito a curto, médio e longo prazos, os professores da ativa e os que estão se formando, deverão estar preparados para educar alunos aptos e motivados para a leitura. Assim, Marisa Lajolo ressalta que,

A discussão sobre leitura, principalmente sobre leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura deve ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. (LAJOLO, 2002:108)

Quando se fala em leitura, não se está referindo apenas à leitura impressa ou à específica da área da educação, mas se está falando da leitura no seu sentido mais pleno, a leitura em suas diversas faces: literária, funcional, de imagens, comportamental, relacionada à informática, à matemática, à geografia, à política, à arte, enfim, à leitura de mundo, da forma como é colocada por Paulo Freire: “A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo”. (FREIRE, 1990:32).

Partindo desse pressuposto, podemos perceber que a leitura é uma entidade, quase autônoma, que vai além da palavra escrita. Nesse sentido, todas as experiências de vida convergem para a leitura que está sendo feita, para que seja reelaborada.

A leitura se mostra extremamente necessária ao professor que, ao formar novas opiniões sobre o mundo, é também formador de leitores que reelaborarão suas leituras. Para este trabalho de pesquisa, o enfoque da leitura recairá sobre a leitura de textos escritos.

Para Piaget (1976), o desenvolvimento da inteligência humana se dá de forma que o sujeito, que tem um esquema inicial (conhecimento de mundo, por exemplo), faz assimilação de um elemento exterior (leitura, por exemplo), depois faz a

acomodação desse novo elemento às suas estruturas cognitivas e seu esquema inicial se modifica.

Isso quer dizer que cada leitura feita por alguém modifica a situação inicial do leitor que a reelabora, formando novas estruturas cognitivas que estarão prontas para serem reelaboradas quantas vezes forem acionadas. A esse processo aberto, que se amplia a cada vivência cotidiana ou de leitura, Piaget chama de equilíbrio majorante⁶.

A escassez da leitura, principalmente no período pós-alfabetização, pode atrapalhar esse processo de aquisição de conhecimento através do que está escrito. Silva reflete sobre isso,

Entretanto, se a leitura não for praticada intensa e continuamente na fase pós-alfabetização, dentro e/ou fora da escola, existe o perigo de regressões e de sérias lacunas na formação do leitor. (SILVA, 1991:76-77)

Podemos entender, então, que a leitura é um elemento básico para a construção do conhecimento do ser humano. Esse é mais um motivo para a exigência do lugar de destaque da leitura dentro da sociedade.

Para um aprofundamento da questão da leitura, há de se fazer uma distinção entre o que é ser leitor e, conseqüentemente, o que é ser não-leitor. Esse ponto se torna nevrálgico por que cada pessoa tece seu conceito de leitor e não-leitor. Essa tessitura é influenciada pelas imagens ideológicas de leitor que são passadas pelos escritores, artistas e intelectuais, em seus livros, quadros, esculturas e em seus discursos elitistas.

⁶ As palavras sublinhadas são conceitos criados e explorados por Jean Piaget.

Como concepções de leitor, podemos ter: *“leitor, s.m. (l. lectore). 1. Aquele que lê, ledor. 2. O que lê, habitualmente, alguma publicação periódica. ...”* (MIRADOR INTERNACIONAL, 1977:1034)

Recorrendo novamente a Brito(1998),

...a concepção predominante de leitor, como vimos muitas vezes reforçada por depoimentos de intelectuais e escritores sobre como passaram a ser leitores, implica que ser leitor é uma questão de postura e de hábito e que, para tanto, bastariam vontade e determinação, sendo, portanto, de responsabilidade individual. (BRITO, 1998:68)

A situação de leitura entre os professores tem sido objeto de constante pesquisa. Se pensarmos no professor, nas implicações das particularidades do seu trabalho em relação ao domínio do conhecimento, veiculado sobremaneira através da linguagem escrita, pode-se perceber a pertinência de estudos que procuram entendê-lo como leitor.

Para Brito (1998), o professor não pode ser chamado de não-leitor, porque ele tem os instrumentos para o uso dos produtos da escrita; também não pode ser chamado de leitor, pois a grande maioria pratica uma leitura limitada e pragmática. Assim, o termo leitor interdito parece ser a solução encontrada por ele para expressar tal paradoxo.

Batista (1998), em sua pesquisa sobre leitura de professores de português, ressalta que os resultados mostram os docentes como *“leitores que, submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura, tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolve. (BATISTA, 1998: 27)*

Em relação à concepção de não-leitor, a discussão torna-se novamente complexa. O que seria o não-leitor? O analfabeto? O alfabetizado funcional? O que sabe ler, mas faz uso da leitura de forma restrita, somente em caso de necessidade? O que não gosta de ler?

Para Brito (1998),

Ser não-leitor seria, por sua vez, uma espécie de deficiência essencial, quase uma mutilação, no mínimo algo de que se deve envergonhar. No caso específico do professor, torna-se uma aberração: como pode não ser leitor um profissional que freqüentou durante anos uma instituição cujo saber está todo referenciado em documentos escritos e que tem a função precípua de apresentar ao aprendiz um conjunto de saberes que se constituem no interior da cultura letrada? (BRITO, 1998: 61)

O autor destaca também que o leitor deve além de ler com desenvoltura, incorporar um conjunto de valores e representações que permita sua entrada no universo da leitura.

Exemplos desse tipo de ingresso no universo da leitura temos inúmeros, desde autodidatas desconhecidos até intelectuais respeitados por sua inteligência lingüística. Entretanto, a grande maioria dos alunos, principalmente os de escola pública, e muitos de nossos professores, não se enquadram nesse tipo de leitor descrito acima. Segundo Brito,

...não cabe afirmar que o professor é não-leitor, já que ele é produto de uma sociedade letrada e manipula informações e produtos de escrita. Mas ainda, ele lê freqüentemente diferentes tipos de textos. Mas também não é possível afirmar que o professor seja um leitor. O fato é que, para boa parte dos professores, a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático.(BRITO, 1998: 77)

Outro ponto relevante é a questão do poder inerente ao ato de leitura. Desde que a leitura passou a fazer parte das relações sociais, a questão do poder é visível, seja através da censura imposta pela Igreja Católica ou por regimes militares ou políticos, seja através da má distribuição da educação de qualidade que tem a leitura e a escrita como bem simbólico de grande valor. Sacristán pontua bem isso,

Não esqueçamos que as redes de poder continuam sendo exercidas através desse instrumento de comunicação que é a leitura-escrita. (...) O perigo não está hoje nas censuras inquisitoriais (embora continuem existindo), mas, fundamentalmente, no controle dos produtos culturais no mercado.(SACRISTÁN, 2002: 61)

Quem detém a leitura e sabe usá-la de forma a adquirir poder possui *status* e respeito dos outros, ao contrário dos que não possuem esse bem cultural de forma efetiva. E é exatamente esse poder que a leitura-escrita concede aos que a manipulam com competência, que explica movimentos sociais para a promoção de leitura. Assim, o acesso à leitura é, antes de tudo, uma questão política. Abreu afirma que “a leitura não é uma prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder”(ABREU, 1999:15), e a aponta como um “veneno” devastador, fator determinante para o sucesso das pessoas e que tem a capacidade de minimizar os efeitos das diferenças sociais e dos preconceitos.

Essa discussão nos faz pensar sobre a situação do professor em todo esse jogo político. A profissão docente está intrinsecamente relacionada à leitura e o professor, pela lógica, deve estar sempre estudando e, assim, aumentando sua competência em relação à leitura e escrita. Desse modo, ele deveria ter um *status* intelectual maior do que outros profissionais. Por que isso não ocorre? Por que, apesar de possuírem a leitura e a escrita como bens simbólicos, os professores não obtêm poder econômico? O poder econômico, associado ao poder simbólico que a

capacidade de leitura e de escrita trazem, é o motor que movimenta a sociedade. Dessa forma, permitir que os professores manipulem esse motor é dar-lhes um poder que põe em risco o jogo político em questão. O achatamento de salário dos docentes, que vem ocorrendo há mais de um século, é reflexo desse jogo político que enfraqueceu uma classe profissional que poderia, de alguma forma, ajudar na transformação da sociedade. Da mesma maneira, sua formação profissional vem sofrendo uma desqualificação que, de certa forma, causa uma instabilidade na formação de outrem e diferencia a distribuição cultural entre as classes mais e menos favorecidas.

Bourdieu destaca o poder da língua, escrevendo que,

A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos. (BOURDIEU, 1983a:160-161)

Se olharmos sob esse prisma, podemos então imaginar que o professor que detém a língua, vista como instrumento de poder, pode estar tentando, através dela, o reconhecimento e a credibilidade há muito tempo perdidos, mesmo que isso aconteça de forma inconsciente. Essa problemática parece mostrar que a questão do poder da língua é inerente à própria língua.

Lajolo (2002) também lembra que,

Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola. (LAJOLO, 2002:106)

Devemos levar em consideração a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que

... um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. (PCN, v.2,p.54)

Se analisarmos com cuidado esse trecho dos PCNs, veremos que o leitor competente, esperado, é aquele que pratica sua leitura constantemente, utilizando-se da diversidade de textos que circulam na sociedade.

Marinho (2001:8) escreve que uma das reflexões que permeia as discussões sobre leitura no Brasil hoje é "*o aparecimento de novas tecnologias, em especial a mídia eletrônica, obrigando-nos a repensar antigas concepções de leitura, de texto, de limites entre o real e o virtual, real e ilusório, tradicional e moderno*".

Esse novo modo de pensar exige reflexão acerca do papel da escola como formadora de leitores. A visão anterior do leitor intelectualizado foi, de certa forma, moldada por uma postura escolar elitista, muito criticada no século passado.

Para as teorias da reprodução, corrente teórica que, no final dos anos de 1960, produziu trabalhos de crítica ao sistema escolar, a escola era vista como reprodutora das desigualdades entre as classes. As diferenças, já existentes, eram ampliadas através do instrumento de poder que a escola tinha: o conhecimento escolar como o conhecimento da classe dominante, conseguido e propagado através da língua da classe dominante, em que o domínio da leitura e da escrita era elemento fundante para fracasso ou sucesso escolar. Nos dias de hoje, acrescentamos o uso das novas tecnologias que aumentam ainda mais o fosso entre as classes.

Bowles e Gintis (1990), como teóricos representativos dessa corrente de crítica à escola, denunciavam e demonstravam como ela respondia à demanda da expansão industrial capitalista, formando alunos para ocupar lugares sociais de mando ou obediência. Essa diferenciação se apresentava, e ainda se apresenta, através da classificação de alunos, por meio de currículos técnicos ou científicos, sustentando assim a divisão do trabalho social, que é a base da sociedade de classes.

Basil Bernstein, outro teórico crítico da escola, identificado com o grupo da NSE (Nova Sociologia da Educação), dissertou, também, sobre a reprodução da cultura dominante na escola. Para ele, as relações e a estrutura de classes regulam a distribuição de poder e os princípios de controle. Esse poder e seu controle se refletem também na distribuição do "*código elaborado*" que representa a linguagem da classe dominante. Ele critica o fato de muitas crianças, que possuem um "*código restrito*"⁷ de linguagem, fracassarem, na escola, por não apresentarem, ainda, os instrumentos para adquirir o código elaborado que nela é exigido,

Muito do contexto das nossas escolas é inconscientemente tirado de aspectos do mundo simbólico da burguesia e assim, quando a criança entra na escola, está a entrar num sistema simbólico que não lhe fornece uma ligação com a vida que tem lá fora. (BERNSTEIN, 1982:29-30)

⁷ Bernstein define código como um princípio regulador, tacitamente adquirido, que integra e seleciona os significados relevantes, a forma de sua realização e os seus contextos invocadores.

O código elaborado se caracteriza por uma ordem de significação universalista, cujos princípios e operações são tornados explícitos e que, estando desligada do contexto, dá ao falante possibilidade de distanciamento e, portanto, de reflexividade; os falantes de um código elaborado tendem a estar cientes das diferenças individuais e a ter papéis menos formalizados.

O código restrito se caracteriza por uma ordem de significação particularista, em que os princípios e operações são mantidos implícitos, dado que as significações partilhadas e ligadas ao contexto não carecem de muita verbalização; os falantes de um código restrito tendem a ter papéis comunitários, não estando muito cientes das diferenças individuais. (DOMINGOS et.al, 1985:343-344)

Muitos professores brasileiros, sobretudo os que trabalham no ensino fundamental, reproduzem inconscientemente essa situação discutida por Bernstein, mesmo sendo eles próprios provenientes de camadas dominadas⁸. Ao adquirirem o "*código elaborado*" eles absorvem também algumas posturas próprias da classe dominante, mas, no seio familiar, utilizam-se também do "*código restrito*". O autor também discute sobre esse trânsito entre os códigos.

Bernstein não quer, com essa discussão, fazer apologia ao "*código restrito*". Seu trabalho critica a educação compensatória, que visa cobrir as lacunas na linguagem, admoestando os professores a perceberem o "*código restrito*" como linguagem válida e não como "carência cultural", e a transmitirem o "*código elaborado*" de forma crítica e não como a linguagem correta.

Toda essa discussão nos remete à questão da formação docente que há muito é discutida no Brasil, sobretudo a partir da expansão industrial e da necessidade de ampliação de vagas para a educação primária. Por volta de 1930, isso se refletiu na preocupação com a formação de professores, segundo Teixeira (1966). Pouco depois, inicia-se uma preocupação em legalizar a profissão docente. Essa discussão vai sofrendo transformações durante o século XX e passa a ser feita, segundo Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), dentro das universidades, também, em forma de pesquisas que, na década de sessenta enfocavam o conhecimento do professor, na década de setenta, visualizavam os aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino e ao domínio de conteúdos e, na década de oitenta direcionavam-se para a dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica.

⁸ Esse dado pode ser confirmado em pesquisa da UNESCO que consta nas referências bibliográficas deste trabalho.

Na década de noventa, o enfoque é mudado e, segundo Nunes (2001), recai sobre o reconhecimento do professor como sujeito de sua formação e autoformação utilizando, de forma crescente, abordagens em que eles pudessem exprimir seus pensamentos, reelaborando-os.

A autora resume essa mudança de paradigma:

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. (NUNES, 2001:30)

Entretanto, uma outra faceta da formação dos professores também se apresenta na década de noventa, mostrando que a discussão acerca da temática é complexa. A globalização mundial e a expansão científico-tecnológica passam a influenciar enormemente a educação e, conseqüentemente, a formação do professor. Tal influência gera mais discussões na academia, expõe a fragilidade dos cursos de formação de professores e se reflete na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo no que tange à formação mínima exigida para a docência.

Se, por um lado, a busca da qualidade na formação dos professores está pautada em um referencial em que os saberes docentes devam ser valorizados, por outro, a globalização requer essa qualidade sustentadas em conhecimentos científicos e tecnológicos voltados para a economia mundial.

Parece ser esse o dilema pelo qual passa a formação docente hoje. Acredito que a solução para isso seja uma articulação entre esses dois referenciais,

refletindo-se sobre eles de forma crítica e histórica e, para isso, as universidades e as escolas devem ser os locais apropriados, mesmo com suas limitações.

A obrigatoriedade do nível superior de ensino para a docência chega, então, como uma tentativa para resolver alguns dos problemas de formação docente e essa resolução seria alcançada se a questão não fosse tão multifacetada. Na realidade, apresentam-se problemas de ordem prática que fazem com que a lei não possa ser cumprida: escassez de vagas em universidades públicas, preço inacessível das faculdades privadas, falta de desejo e de tempo para cursar a faculdade, cursos que não satisfazem às expectativas dos docentes, formação em educação básica insuficiente e cheia de lacunas, entre outros, são alguns pontos relevantes da questão. Não se pode esquecer a permanência do problema já denunciado por GATTI (1997), de que a formação de professores está centralizada em faculdades particulares com pouca ou nenhuma tradição de pesquisa e de reflexão sobre educação e prática docente.

Tentando sanar alguns problemas de ordem prática, foram criados: o curso Normal Superior - curso superior de três anos voltado para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; o PROUNI - Programa do Governo Federal que consiste em doação de bolsas parciais para que alunos oriundos da escola pública estudem em faculdades privadas; e o curso Veredas - Formação superior em regime semipresencial, criado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, para docentes em exercício, que valoriza a prática docente como parte do curso. Inicia-se também a abertura de vagas para ensino superior à distância, via internet.

Percebe-se então que, para que a universidade e as escolas sejam lugares privilegiados na formação docente, faz-se necessária uma política que busque sanar os problemas estruturais da educação brasileira, de forma crítica e reflexiva, para

que assim tenhamos uma educação de qualidade, começando desde a educação infantil.

Entretanto, nesse cenário, permanece a pauta de como melhor qualificar os professores. Segundo Mafra (1998), a questão continua na integração de três momentos formativos: o inicial, a formação em serviço e a formação continuada. A formação docente passa a ser vista como um processo contínuo, presente nos momentos de trabalho e de capacitação e que não tem tempo estabelecido para seu término, mesmo que vários cursos já tenham sido finalizados pelo professor.

Considero que o desenvolvimento do professor como leitor consegue ultrapassar as barreiras dos três momentos formativos sugeridos por Mafra, pois ela começa na infância, passa pela adolescência, acontece simultaneamente com a formação inicial, em serviço e continuada e não acaba quando ele se aposenta. Enquanto ele estiver lendo, ele será um professor -leitor em formação.

2.2 A LEITURA DOCENTE: UMA ANÁLISE DO MACRO PARA O MICRO

Apesar de ser o foco deste trabalho a análise de trajetórias singulares de professoras leitoras das séries iniciais do ensino fundamental, essa empreitada exigiu o entendimento da questão do professor leitor. O entendimento ampliado em uma visão mais alargada, medida quantitativamente, pode facilitar a compreensão de pontos divergentes e convergentes na relação docente-leitura e a análise dos casos particulares em que alguns professores se voltam para a leitura, em detrimento de outros que se afastam dela.

Dessa forma, podemos dizer que fazendo um *zoom*⁹ nas pesquisas de caráter quantitativo, em que temos um perfil do leitor docente, visto sob um âmbito maior, podemos chegar a algumas pesquisas de caráter qualitativo em que as singularidades do professor leitor são mostradas de forma analítica e minuciosa.

Assim começamos esse *zoom* pelo professor leitor no Brasil, passamos pelo professor leitor no Estado de Minas Gerais, depois na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, para, enfim, chegarmos aos docentes escolhidos para a presente pesquisa.

Devemos, entretanto, levar em consideração as peculiaridades das pesquisas citadas que são semelhantes em alguns aspectos e diferentes em outros. Assim, algumas ponderações devem ser feitas para esclarecer as singularidades de cada uma: a pesquisa da UNESCO (2004) abarca o perfil dos professores brasileiros e incide sobre todos os docentes do ensino fundamental; o trabalho apresentado pelo GAME/UFMG (1998) investigou somente aqueles que trabalham para o Estado de Minas Gerais, nos anos iniciais do ensino fundamental; a investigação feita pelo CAED/UFJF, apresenta dados referentes aos docentes da RME/BH. Assim, algumas categorias de análise são diferentes entre as pesquisas, sendo que dados levantados em uma pesquisa não foram contemplados em outra. Todas as três investigações utilizaram o questionário como instrumento para coleta de dados.

Apesar de as pesquisas envolverem aspectos diversos da vida do professor, eu me detive naquelas questões mais relacionadas à leitura e em outras que, de alguma maneira, podiam mostrar um perfil mais geral dos docentes.

⁹ Mecanismo utilizado em câmeras fotográficas e de filmagens para aproximar e/ou afastar a imagem focada.

2.2.1 O professor no Brasil

O trabalho mais recente sobre docentes brasileiros realizada pela UNESCO e publicada em 2004, **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**, mostra de forma quantitativa parte da realidade do professorado no Brasil.

O objetivo dessa pesquisa foi levantar o perfil dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio, mostrando quem são, como atuam e que percepções trazem sobre o mundo social, sua profissão e seus alunos, tendo contemplado características sociais, econômicas e profissionais.

Foi realizada entre os meses de abril e maio de 2002, através de questionários auto-aplicáveis, que foram respondidos por 5.000 docentes de escolas públicas e privadas da área urbana das 27 unidades da federação. A amostra foi construída de forma que se pudessem ser feitas inferências para o total de professores brasileiros de ensino fundamental e ensino médio. Do total dos docentes pesquisados, 82,2% atuam na rede pública e 17,8% na rede privada.

Algumas tabelas da pesquisa da UNESCO, consideradas relevantes para a temática desta dissertação, encontram-se em anexo, outras serão incorporadas a este texto.

Para termos uma noção de como está o docente no Brasil, de acordo com os dados da pesquisa da UNESCO, merecem destaque: 2/3 dos professores têm entre 26 e 45 anos de idade (tabela 3) e mais da metade deles são casados (tabela 4), o que nos mostra um tipo de profissional mais maduro; somente 29,7% das professoras se consideram chefe de família, apesar de 34,7% serem o principal provedor da renda familiar (tabelas 6 e 8), mostrando o reflexo de uma sociedade

patriarcal própria da história brasileira; mais de 60% dos pais e mães dos professores brasileiros têm o ensino fundamental incompleto (tabela 11), resultado de uma época em que a escolarização ainda não tinha-se universalizado no país; somente 27% dos professores de escola pública possuem renda familiar acima de 10 salários mínimos (tabela 16); mais de 50% deles dizem pertencer às classes média baixa e baixa; mais de 60% consideram sua situação econômica melhor que a de seus pais (tabelas 20 e 25)¹⁰. É interessante perceber posturas de classe média em professores que, financeiramente, não deveriam pertencer a ela, como, por exemplo, manter seus filhos em escolas privadas, conforme evidencia a tabela 27, reproduzida a seguir:

TABELA 27 – Proporção de professores, por renda familiar mensal, segundo dependência administrativa da escola freqüentada pelo filho durante o ensino fundamental¹ – 2002

Dependência administrativa	Renda familiar mensal					Total
	Até 2 salários mínimos	Mais de 2 a 5 salários mínimos	Mais de 5 a 10 salários mínimos	Mais de 10 a 20 salários mínimos	Mais de 20 salários mínimos	
Público	75,2	58,0	45,5	25,4	13,3	44,0
Privado	22,8	40,6	53,1	73,0	86,7	54,0
Outras	2,0	1,4	1,4	1,6	0,0	1,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Em que tipo de escola seu/sua filho(a) estuda? (caso tenha mais de um(a) filho(a), fale sobre o(a) mais novo(a)*

(1) Dados expandidos.

Além disso, os dados da UNESCO demonstram que 81,3% e 69,2% dos professores brasileiros fizeram o ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas (tabela 28). Entre os professores com ensino superior, 45,5% se graduaram em faculdades públicas e, do total de professores que atuam no ensino fundamental, 65,4% possuem ensino superior (tabelas 31 e 32). A escola pública aparece como parte da trajetória escolar de quase todos os professores. Isso nos mostra que,

¹⁰ Todas as tabelas referidas estão em anexo.

apenas uma minoria dos estudantes que se formaram na rede privada almejam a carreira de magistério. O fato pode corroborar o pensamento de que as escolas privadas reproduzem a cultura da classe dominante e formam seus alunos para carreiras mais valorizadas que o magistério. Não podemos ter certeza, mas é uma possibilidade.

Apesar da desvalorização dos profissionais da educação no Brasil, quase 60% acreditam que sua situação econômica estará melhor daqui a cinco anos (tabela 35) e mais da metade deles trabalha entre 21 e 40 horas semanais, ministrando aulas (tabela 38).

A pesquisa mostra um profissional que, apesar do desprestígio e da desvalorização salarial, é pressionado a cada dia pela crescente exigência em relação à sua formação e à informação, pelas mudanças na relação professor/aluno, pela inibição educativa de outros agentes socializadores, pela escassez de material e pela fragmentação de seu trabalho. Esse quadro pode gerar pelo menos três posturas por parte do professor: ou a evasão da docência, ou o comodismo ou a busca pela superação.

Levando em consideração a terceira postura, ou seja, a busca pela superação, a formação continuada e o autodidatismo têm influência positiva sobre a qualidade de trabalho do professor. Nesse sentido, o conhecimento de suas práticas culturais deve ser relevante, pois mostra a relação deste com a arte e a cultura acumulada pela sociedade e se traduz em leitura de mundo.

Entre as informações oferecidas pela pesquisa da UNESCO, as relacionadas, ainda, com as práticas culturais de professores são importantes para a análise dos processos de formação das professoras-leitoras pesquisadas neste trabalho.

Em relação à participação dos professores em eventos culturais, em torno de 50% dos deles vão a teatros, museus e cinemas algumas vezes por ano. Desse grupo, 80% dos professores ganham mais de cinco salários mínimos. Entre os professores, de escolas públicas e privadas, mais de 60% deles vão à exposição em centros culturais, algumas vezes por ano, 62% nunca foram a um concerto de música erudita. Dos que nunca foram a concertos de música erudita, 85% deles ganham menos de dois salários mínimos (tabela 46).

TABELA 46 – Proporção de professores, segundo freqüência a eventos culturais¹ – 2002

Tipo de evento	Freqüência a eventos culturais					Total
	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado	Nunca	
Museus	0,9	4,1	50,4	29,8	14,8	100,0
Teatro	1,6	7,1	52,2	21,8	17,4	100,0
Exposições em centros culturais	1,8	8,7	66,1	14,8	8,6	100,0
Cinema	5,8	20,4	49,2	16,0	8,6	100,0
Fitas de vídeo	33,0	32,1	28,0	3,0	4,0	100,0
Shows de rock	0,5	2,0	15,9	19,0	62,7	100,0
Shows de música popular ou sertaneja	3,5	8,9	46,0	20,0	21,6	100,0
Concerto de música erudita ou ópera	0,7	1,7	15,1	20,5	62,1	100,0
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo	9,9	18,1	41,7	15,4	15,0	100,0
Estádios esportivos	4,0	7,0	26,3	24,0	38,7	100,0
Clubes	11,0	16,4	43,2	16,1	13,3	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *O(a) sr.(a) costuma ir a algum dos seguintes eventos culturais? Com que freqüência?*

(1) Dados expandidos.

Em torno de 75% dos professores de escolas privadas ganham mais de cinco salários e, dentre esses, 44% ganham mais de dez salários mínimos (tabela 16). Isso pode sugerir que os professores que têm melhor salário freqüentam mais atividades culturais porque possuem dinheiro disponível para lazer; pode sugerir também que eles tomam maior consciência da importância cultural para a formação continuada ou que eles sofrem influência dos alunos das escolas particulares que estão expostos ao acesso às culturas valorizadas pela elite. Entretanto, os dados das tabelas da UNESCO não diferenciam os professores por dependência administrativa, ao demonstrar suas práticas culturais.

Como atividades indicadoras de preferências culturais estão incluídas, também, atividades de capacitação profissional (tabela 48).

TABELA 48 – Proporção de professores, segundo a freqüência de atividades que atestam suas preferências culturais¹ – 2002

Tipo de atividade	Freqüência de atividades				Total
	Habitualmente / sempre	Às vezes	Alguma vez no passado	Nunca	
Participa de seminários de especialização	16,9	54,9	16,8	11,4	100,0
Lê revistas especializadas em educação	47,9	46,5	3,2	2,3	100,0
Fotocópia materiais	44,5	43,2	5,3	6,9	100,0
Lê materiais de estudo ou formação	52,0	41,0	3,5	3,5	100,0
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros	14,7	15,7	28,3	41,3	100,0
Compra livros (não-didáticos)	22,9	58,5	12	6,5	100,0
Lê livros de ficção	11,7	38,7	20,2	29,4	100,0
Freqüenta a biblioteca	33,3	52,9	9,4	4,3	100,0
Grava música	14,0	41,2	16,6	28,3	100,0
Compra CD ou fitas cassetes	33,1	54,9	5,6	6,4	100,0
Estuda ou ensaia teatro	4,1	11,1	18,7	66,1	100,0
Pinta ou aprende a esculpir	6,1	12,2	16	65,7	100,0
Pratica ou aprende danças	8,0	20,1	22,2	49,6	100,0
Estuda ou faz algum artesanato	12,8	21,1	18,3	47,7	100,0
Vê jogos de futebol na televisão	20,4	48,7	7,4	23,5	100,0
Tira fotografias	23,7	60,5	8,2	7,6	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Gostariamos de saber mais a respeito de suas preferências culturais. Indique se o(a) sr.(a) realiza alguma das seguintes atividades, e com que freqüência:*

(1) Dados expandidos.

Das atividades de capacitação profissional preferenciais dos professores, temos: 71,8% participam de seminários de especialização, 94,4% lêem revistas especializadas em educação, 93% lêem materiais de estudos ou formação, 81,4% compram livros (não-didáticos) e 86,2% freqüentam a biblioteca.

A pesquisa mostra que o uso de bibliotecas não é tão habitual, entre os professores, sendo que apenas 33,3% vão sempre a bibliotecas e 52,9% as freqüentam, às vezes. Entre os docentes, 58,5% compram livros não didáticos, de vez em quando, e apenas 22,9% os compram habitualmente. Os dados não são

muito esclarecedores, uma vez que o conceito de "às vezes", "habitualmente" e "sempre", são subjetivos. Não podemos inferir, também, se a compra dos livros é feita para uso próprio e/ou se são realmente lidos.

Em relação à leitura de jornais e revistas, a tabela 48 também evidencia que: 63,4% e 56,4% lêem, respectivamente, jornais e revistas três vezes ou mais por semana. O tipo de leitura preferido pelos professores é: pedagogia e educação, revistas ou livros científicos, literatura de ficção, auto-ajuda e religiosos. Os documentários e noticiários de televisão são os mais assistidos pelos professores, segundo a pesquisa.

As tabelas 47 e 49 são mais expressivas sobre as práticas culturais dos professores, denunciando como elas estão distribuídas de forma desigual de acordo com seus rendimentos, tanto em relação ao tipo de prática cultural quanto a frequência.

TABELA 47 – (continuação)

Eventos culturais	Frequência	Renda familiar mensal					Total
		Até 2 salários mínimos	Mais de 2 a 5 salários	Mais de 5 a 10 salários	Mais de 10 a 20 salários	Mais de 20 salários	
Fitas de vídeo	Uma vez por semana	22,4	29,2	33,7	36,5	40,1	33,0
	Uma vez por mês	28,3	34,2	32,6	30,4	30,3	32,2
	Algumas vezes por ano	32,7	27,2	28,7	27,8	27,4	28,2
	Uma vez no passado	5,4	4,2	2,5	2,5	1,1	3,0
	Nunca	11,2	5,2	2,5	2,8	1,1	3,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Estádios esportivos	Uma vez por semana	3,9	5,3	3,5	3,3	5,5	4,1
	Uma vez por mês	8,3	8,3	6,6	5,7	6,9	7,0
	Algumas vezes por ano	33,0	27,5	27,1	24,7	23,3	26,7
	Uma vez no passado	20,4	22,7	24,9	26,0	22,5	24,2
	Nunca	34,5	36,2	38,0	40,2	41,8	38,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Clubes	Uma vez por semana	5,8	7,6	10,7	14,5	18,2	11,0
	Uma vez por mês	13,1	16,7	16,6	15,4	18,5	16,3
	Algumas vezes por ano	42,2	43,5	44,2	43,5	38,2	43,4
	Uma vez no passado	18,4	16,2	16,4	16,4	13,8	16,3
	Nunca	20,4	16,0	12,0	10,2	11,3	13,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Concertos de música erudita ou óperas	Uma vez por semana	0,5	0,5	0,9	0,6	0,0	0,7
	Uma vez por mês	0,5	1,1	1,8	2,2	1,5	1,6
	Algumas vezes por ano	4,8	9,5	14,8	20,3	27,5	14,9
	Uma vez no passado	9,1	14,6	21,8	26,1	28,6	20,6
	Nunca	85,1	74,3	60,7	50,7	42,5	62,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *O(a) sr.(a) costuma ir a algum dos seguintes eventos culturais? Com que frequência?*

(1) Dados expandidos.

TABELA 49 – Proporção de professores, segundo a frequência de outras atividades¹ – 2002

Tipo de atividade	Frequência de outras atividades					Total
	Diariamente	3 ou 4 vezes por semana	1 ou 2 vezes por semana	A cada 15 dias	Nunca	
Vê TV	74,3	13,7	10,1	1,2	0,6	100,0
Ouve rádio	52,0	17,1	17,4	6,4	7,2	100,0
Ouve música em sua casa	55,1	18,6	19,0	5,2	2,0	100,0
Estuda ou toca algum instrumento musical	8,3	4,6	4,6	5,2	77,3	100,0
Lê jornal	40,8	22,6	23,5	9,5	3,7	100,0
Lê revistas	31,6	24,8	25,9	14,3	3,3	100,0
Faz ginástica, esportes ou alguma atividade física	17,8	15,3	18,7	13,7	34,5	100,0
Participa de listas de discussão através do correio eletrônico	1,5	1,6	2,6	4,9	89,3	100,0
Usa o correio eletrônico	9,1	8,4	10,5	12,4	59,6	100,0
Navega na Internet	7,3	8,9	12,6	12,7	58,4	100,0
Diverte-se com seu computador	9,9	9,3	14,6	12,4	53,9	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Indique com que frequência o(a) sr.(a) realiza as seguintes atividades:*

(1) Dados expandidos.

Merecem atenção, devido ao meu tema de estudo, os registros na tabela 48, sobre atividades relacionadas à leitura. A leitura dos professores está concentrada em materiais especializados para estudo e trabalho e no uso de fotocópias. A compra de livros não-didáticos não tem destaque como situação habitual, o que pode sugerir ser preocupante a atitude de professores como sujeitos-leitores, aqueles que usam a leitura no cotidiano como prática cultural. Por outro lado, a indicação de uso da biblioteca é prática regular entre os professores. Confrontando esse dado com o tipo de leitura, pode-se supor que a biblioteca seja mais um local de leitura para fins de trabalho: preparar aulas, tarefas relacionadas com cursos de qualificação.

2.2.2 As professoras dos anos iniciais no Estado de Minas Gerais

Aqui a referência é uma pesquisa feita pelo GAME/UFMG¹¹, tornada pública em 1998. O objetivo da pesquisa foi o de traçar o perfil das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) das escolas estaduais de Minas Gerais. O trabalho foi realizado utilizando um questionário com questões abertas e fechadas, aplicado nos meses de julho e agosto de 1997, por entrevistadores previamente preparados, que foram aos locais onde os professores se encontravam. A amostra de professores a serem pesquisados foi feita a partir da classificação do Estado de Minas Gerais por mesoregiões, no total de doze, que foram subdivididas em cidades grandes, médias e pequenas. As cidades, por suas vez, foram divididas em escolas com sedes rural, de distrito e de município. Assim, foram pesquisadas 60 cidades, 1.106 escolas e 2.292 professores. A pesquisa foi financiada pela

¹¹ Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Universidade Federal de Minas Gerais.

Fundação Ford e pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG. Algumas tabelas, com informações diversas sobre os docentes, estão reproduzidas no anexo deste trabalho. Outras serão incorporadas ao texto.

PERFIL DAS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS

Pesquisa feita pelo GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais - UFMG

Tabela 1: Distribuição das professoras por sexo, estado civil, idade e grau de escolaridade

Característica Sociodemográfica	Descrição	(%)
Sexo	. Feminino	99.0
	. Masculino	1.0
		2278
Estado Civil	. Casada, vive com companheiro	66.2
	. Solteira	22.8
	. Separada, desquitada, divorciada	7.8
	. Viúva	3.3
		2269
Idade	. Até 34	28.4
	. 35 a 39	27.9
	. 40 a 44	23.7
	. 45 ou mais	20.0
		2160
Escolaridade	. Até 1º grau completo	0.9
	. 2º grau completo	54.4
	. Superior em curso	6.12
	. Superior completo	24.4
	. Pós-graduação completo ou em curso	14.2
		2285

De acordo com a tabela 1, destaca-se que 99% são do sexo feminino, 66% são casadas ou vivem com companheiro, 51% têm entre 35 e 44 anos de idade e 54% têm apenas o ensino médio, que é a formação mínima exigida para a docência e, entre estas, 94,2% fizeram o curso de Magistério. Do total de docentes pesquisadas, 39,2% possuem curso superior e, desse total, 27% têm pós-

graduação. Entre os que concluíram curso superior, 60,3% fizeram Pedagogia, 10,4% fizeram Letras e 39% fizeram outros cursos. (tabelas 5 e 57)

Tabela 5: Distribuição das Professoras por Nível de Escolaridade nas Diferentes Meso-regiões

Meso-região	Escolaridade			Total
	Inferior à Qualificação Mínima (%)	Qualificação Mínima (%)	Superior à Qualificação Mínima (%)	
Oeste de Minas	0.0	31.1	68.8	106
Central Mineira	1.3	45.3	53.3	75
Metropolitana de BH	3.1	64.2	32.8	651
Zona da Mata	0.7	59.9	39.5	152
Campo das Vertentes	1.2	32.6	66.2	86
Sul/Sudoeste	0.0	27.8	72.3	162
Triângulo Mineiro	0.8	49.2	50.0	262
Noroeste de Minas	0.0	54.8	45.1	62
Norte de Minas	0.8	81.5	17.8	270
Jequitinhonha	2.2	76.3	21.5	135
Vale do Mucuri	0.0	61.5	38.6	135
Vale do Rio Doce	2.5	76.5	20.9	196

Tabela 57: Distribuição das Professoras Quanto ao Curso do Magistério

Magistério	(%)
Fez	94.2
Não fez	5.8
	2292

Ainda em relação à formação das professoras, 92,4% estudaram em escolas públicas nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa porcentagem vai decrescendo nos outros níveis de ensino até sua inversão no ensino superior, em que 83,3% estudaram em instituições privadas, no turno da noite. (tabelas 58, 59 e 60)

Em relação à escolaridade dos pais, pode-se perceber que 88,6% dos pais e 85,9% das mães das professoras pesquisadas possuem o ensino fundamental incompleto (tabelas 11 e 13). No que diz respeito à renda das docentes (tabela 17), verificou-se que 49,5% possuem renda familiar entre 2,6 e 9 salários mínimos (salário mínimo referência: R\$ 120,00), 75,8% possuem renda pessoal de até 5 salários mínimos e 21,4% têm outras fontes de renda pessoal. A tabela 23, abaixo, situa as professoras de forma predominante nas classes média-baixa e inferiores.

Tabela 23: Distribuição das Professoras por Classe Social

Classe	(%) de professoras	(%) de brasileiros	(%) da população da região Sudeste
A1	0.4	1	1
A2	3.9	4	4
B1	9.6	7	8
B2	21.6	12	14
C	43.6	31	35
D	18.8	33	32
E	1.2	12	6

No aspecto inserção cultural, a pesquisa mostra que 84,1% das professoras disseram ter hábito de ler livros. Quando perguntadas sobre os nomes dos dois últimos livros lidos, 24,6% não citaram nome de nenhum livro, 30,1% lembraram-se de apenas um título e 45,3% citaram dois títulos. Entre os tipos de livros lidos pelas professoras, 42,3% eram romances, 13,1% técnico-científicos e onze outras categorias tiveram baixa porcentagem. (tabelas 40,41 e 43)

Tabela 40: Distribuição das Professoras Quanto ao Hábito de Leitura de Livros

Meso-região	Hábito de Ler Livros		
	Sim	Não	Total
Oeste de Minas	86.8	13.2	106
Central Mineira	89.3	10.7	75
Metropolitana de BH	83.3	16.7	645
Zona da Mata	86.0	14.0	150
Campo das Vertentes	80.2	19.8	86
Sul/Sudoeste	82.1	17.9	162
Triângulo Mineiro	85.1	14.9	262
Noroeste de Minas	96.8	3.2	62
Norte de Minas	80.4	19.6	270
Jequitinhonha	76.7	23.3	133
Vale do Mucuri	87.4	12.6	135
Vale do Rio Doce	87.5	12.5	192
Minas Gerais	84.1	15.9	2278

Tabela 41: Distribuição das Professoras Segundo o Número de Livros Citados

Livros Citados	(%)
Nenhum	24.6
Um	30.1
Dois	45.3
	2292

Tabela 43: Últimos Livros Lidos
pela Professora

Tipo do Livro	(%)
Romance	42.3
Livros Técnicos Científicos	13.1
Infantil	7.5
Auto-ajuda	7.1
Livros Religiosos	5.3

O hábito de ler jornais foi citado por 90,6% das professoras, sendo que 20,2% lêem raramente, 48,7% semanalmente e 31,1% diariamente (tabela 48).

Tabela 48: Frequência de Leitura de Revistas

Meso-Região	Frequência com que Lê Jornal				Total (%)
	Raramente (%)	Algumas Vezes no Mês (%)	Semanalmente (%)	Diariamente (%)	
Oeste de Minas	4.1	34.7	42.9	18.4	98
Central Mineira	4.8	54.0	31.7	9.5	63
Metropolitana de BH	11.8	40.8	34.2	13.2	584
Zona da Mata	7.1	42.6	36.2	14.2	141
Campo das Vertentes	14.7	48.0	28.0	9.3	75
Sul/Sudoeste	9.0	42.3	40.4	8.3	156
Triângulo Mineiro	10.9	38.1	37.7	13.4	239
Noroeste de Minas	18.3	45.0	18.3	18.3	60
Norte de Minas	16.6	42.5	31.2	9.7	247
Jequitinhonha	14.4	53.2	25.2	7.2	111
Vale do Mucuri	14.4	39.2	33.6	12.8	125
Vale do Rio Doce	11.1	34.4	37.2	17.2	180
Minas Gerais	11.7	41.4	34.2	12.7	2079

A leitura de revistas foi citada por 92,4% das pesquisadas, das quais 11,7% lêem raramente, 41,4% algumas vezes no mês, 34,2% semanalmente e 12,7% diariamente. Entre os tipos de revistas lidas, as de assuntos gerais são as mais citadas, seguidas das dirigidas a professores e ao público feminino (tabela 47 e 49).

Tabela 47: Distribuição das Professoras Quanto ao Hábito de Leitura de Revistas

Meso-região	Hábito de Ler Revistas		
	Sim	Não	Total
Oeste de Minas	95.3	4.7	106
Central Mineira	88.0	12.0	75
Metropolitana de BH	90.3	9.7	648
Zona da Mata	93.4	6.6	152
Campo das Vertentes	87.2	12.8	86
Sul/Sudoeste	96.3	3.7	162
Triângulo Mineiro	91.2	8.8	262
Noroeste de Minas	96.8	3.2	62
Norte de Minas	93.3	6.7	270
Jequitinhonha	88.7	11.3	133
Vale do Mucuri	94.1	5.9	135
Vale do Rio Doce	93.7	6.3	192
Minas Gerais	92.4	7.6	2283

Tabela 49: Revistas que a Professora Lê com Maior Frequência

Revistas	(%) de professoras	(%) das citações
Assuntos Gerais	95.1	41.4
Dirigidas a Professores	47.2	21.0
Dirigidas ao Público Feminino	37.2	16.6
Ciências e Conteúdos Escolares	14.7	6.6
Religiosa	6.5	2.9
Variedades	6.5	2.9
Dirigidas à Família, Orientação Familiar	5.1	2.3
Dirigidas ao Público Infantil	3.1	1.4
Temáticas	1.9	1.3
Dirigidas a Grupos	0.6	0.3
Dirigidas ao Público Masculino	0.4	0.2
Outras	5.0	2.2

A escolha do magistério foi uma questão aberta colocada no questionário. Após a categorização das indicações, ficou assim configurada: 45,3% escolheram pelo interesse específico em relação à profissão, 21,6% por falta de opção de curso e 20,7% por afetividade com crianças. (GAME/UFMG, 1998:14)

Existem alguns aspectos que são intrínsecos à docência nos anos iniciais do ensino fundamental no Estado de Minas Gerais, como, por exemplo, a baixa porcentagem de professoras com curso superior e especialização. Isso se deve, particularmente, à falta de recursos próprios e de incentivo financeiro por parte do Estado para que as docentes cursem o ensino superior (tabela 58).

Tabela 58: Distribuição das Professoras Quanto à Formação Superior e de Pós-graduação

Formação	Descrição	(%)
Superior	. Sim	39.2
	. Em curso	6.1
	. Não	54.7
		2267
Pós-graduação	. Sim	26.9
	. Em curso	2.1
	. Não	71.0
		1139

A pesquisa foi feita em 1997, ano em que se começa a exigir a formação superior para a docência no início do ensino fundamental. Sabemos que essa porcentagem, hoje, é bem maior.

O fato de a grande maioria de professores graduados ter concluído seu curso superior em instituições privadas, no turno da noite, permite-nos inferir sobre algumas características típicas do Brasil: as instituições privadas dão prioridade a cursos de licenciatura e a outros que não exigem gastos com infra-estrutura; as universidades públicas, com sua grande concorrência, absorvem os alunos mais bem preparados no ensino fundamental e médio, grande parte oriunda de instituições privadas; os alunos vindos de escolas públicas do ensino fundamental e médio, na sua maioria, faz seu curso superior em instituições privadas, que têm

vestibular de fácil acesso e qualidade relativa (GATTI, ESPOSITO e SILVA, 1994 e GATTI, 1997).

Sobre a possibilidade de situar as professoras mineiras em relação a um perfil de leitor ou não-leitor, a pesquisa mostra uma situação favorável quando situada na indicação, do próprio professor, quanto a ter ou não o hábito de leitura. É curioso, também, verificar a inexistência de grande discrepância entre os professores das diferentes regiões (tabela 40). Entretanto, não ter tido condições de relatar os nomes dos livros lidos recentemente pode ser um indicador de que a informação anterior não é segura. Assim, parece mais prudente concluir, com as evidências dessa pesquisa do GAME, que não temos um perfil de professor leitor para o Estado de Minas Gerais.

2.2.3 O professor na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

O presente tópico discute os dados de um questionário respondido pelos professores da RME/BH, em 2001, e aplicado pelo CAED/UFJF¹² para colher dados para o SIMAVE¹³. Apesar de ter tentado conseguir a versão final da pesquisa, eu tive acesso, apenas, às tabelas, através do CAED/UFJF, após a autorização da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Ninguém na SMED/BH¹⁴ sabia informar onde estava o material completo da pesquisa. Assim, não tenho dados sobre o objetivo da pesquisa, o número de professores pesquisados e a metodologia utilizada. Mas, posso afirmar que foi utilizado um questionário auto-aplicável, com questões de múltipla escolha, no final de 2001, uma

¹² Centro de políticas públicas e avaliação da educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹³ Sistema mineiro de avaliação da educação de Minas Gerais.

¹⁴ Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

vez que fui uma das professoras que respondeu ao questionário. As tabelas a que tive acesso trazem dados interessantes sobre os professores da RME/BH. Como elas estão atreladas às questões do questionário, serão disponibilizadas, apenas em anexo.

No perfil revelado, chamam a atenção as seguintes situações: na RME/BH predomina o sexo feminino (84%) e 89% dos professores possuem curso superior (tabela 35).

É interessante que, para diagnosticar situações relacionadas à condição socioeconômica da família, a pesquisa foca a idade de quinze anos do professor, possivelmente a idade em que se deu o ingresso em curso de ensino médio, o que poderia ter definido a inserção futura no magistério.

Os questionários revelaram que, com quinze anos, a situação dos docentes pesquisados era: apenas 25% deles tinham pais com nível escolar de ensino médio, 10% dos pais eram concluintes das oito séries do ensino fundamental, 32% tinham apenas a 4ª série e 24% não havia concluído, sequer, a 4ª série. A situação é muito semelhante em relação às mães dos docentes: 23,4% com ensino médio, 9,9% concluintes das oito séries do ensino fundamental, 34% com as quatro séries e 23,9% sem a conclusão das quatro primeiras séries. Portanto, os professores da RME/BH, na sua maioria, 71,46%, possuem pais com baixa escolaridade (tabelas 29 e 32).

O perfil desses professores concorda em muitos aspectos com o apresentado sobre os professores no Brasil e em Minas Gerais, mas o nível de escolaridade dos professores da RME/BH está acima da média nacional (65,4%) e mineira(46%), devido ao incentivo financeiro recebido para fazerem curso superior e/ou pós-graduação. Assim, 89,4% deles têm curso superior , 43,7% têm ou estão cursando

uma especialização, 4,1% têm ou estão cursando mestrado e/ou doutorado. Nos últimos dois anos, 62,1% participaram de alguma atividade de formação continuada (tabelas 35,36 e 40).

Os professores declararam possuir livros e 68,7% deles disseram ter até cem livros não-escolares em casa (tabela34). No ano de 2001, 40,3% leram mais de seis livros didáticos, 26% leram mais de seis livros de ficção, 16,2% leram mais de seis livros sobre educação e 21,2 leram mais de seis livros de outras categorias (tabelas 41,42 e 43). Um grande número de professores não lêem ou lêem raramente revistas em quadrinhos, 68,5% deles (tabela 45). Pouco mais da metade indicou ler jornal diariamente ou quase diariamente, 51,1% (tabela 46). Revistas sobre atualidades e outras são lidas toda semana ou quase toda semana por 63,5% e 40%, respectivamente (tabelas 47 e 48).

É importante frisar o quanto o incentivo financeiro para cursar o ensino superior foi relevante para a grande porcentagem de professores graduados na RME/BH. O Governo Municipal paga um valor diferenciado para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de acordo com seu nível de escolaridade: R\$ 711,08, para iniciantes com curso normal de ensino médio e R\$ 1.103,12 para os que possuem curso superior relacionado à área da educação (salário bruto). Além disso, o professor recebe 5% de acréscimo no salário por curso de especialização, 10% para mestrado e 15% para doutorado com um teto de máximo de 25%. A cada quinquênio trabalhado há também um ganho de 10% no salário, além de uma avaliação de desempenho trienal que acresce 5%¹⁵. Para ilustrar, uma professora com 13 anos de trabalho na rede municipal com curso superior e especialização recebe R\$ 1.365,21 de salário líquido, referente ao mês de junho de 2005.

¹⁵ Informações obtidas por telefone na GELFP(Gerência de lançamento de folha de pagamento) da Prefeitura de Belo Horizonte

2.2.4 O professor na rede municipal de ensino de Belo Horizonte e o uso das bibliotecas escolares

Em uma pesquisa feita por Silva (2001)¹⁶ sobre o uso das bibliotecas escolares por professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a autora obteve informações de 140 docentes, que responderam a um questionário, enviado a uma amostra de 500 profissionais. A autora chegou a dados interessantes: 95% dos professores consultados tinham curso superior, 38,57% destes possuíam uma especialização; quase 80% estavam entre 10 e 30 anos de trabalho no magistério e 67% deles trabalhavam em mais de um turno; 94,28% disseram freqüentar a biblioteca da escola. Seguem algumas tabelas e gráficos para ilustrar o resultado dessa pesquisa:

Tabela 2: Perfil da amostra

Grau de escolaridade									
Nível médio		Nível superior		Especialização		Não responderam		Total	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5	3,57%	79	56,42%	54	38,57%	2	1,42%	140	100%
Tempo de exercício de magistério									
Até 10 anos		De 10 a 20 anos		De 20 a 30 anos		Não responderam		Total	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
29	20,71%	72	51,42%	38	27,14%	1	0,71%	140	100%
Tempo de atuação na RMEBH									
Até 10 anos		De 10 a 20 anos		De 20 a 30 anos		Não responderam		Total	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
73	52,14%	45	32,14%	21	15%	1	0,71%	140	100%
Professores que trabalham em outra escola ou turno									
Sim		Não		Não responderam		Total			
Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
94	67,14%	41	29,28%	5	3,57%	140	100%		

Fonte: SILVA, Mônica do Amparo. **Biblioteca escolar e professor: duas faces da mesma moeda.**

¹⁶ SILVA, Mônica do Amparo. **Biblioteca escolar e professor: duas faces da mesma moeda?** 2001, 149p. Dissertação (Escola de Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

As tabelas seguintes evidenciam que os professores se utilizam de várias formas de leitura, de acordo com a finalidade indicada para uso da biblioteca; desde folhear livros, passando por leitura seletiva até a leitura para o trabalho e para o prazer, as formas de fazer leitura são tão variadas quanto os estilos de textos existentes.

Tabela 4: Finalidade de uso da biblioteca escolar

Opções	<i>Dúvidas de caráter geral</i>	
	N	%
Selecionar materiais para seus alunos/aulas	116	82,85%
Sanar dúvidas ocasionais	88	62,85%
Empréstimos de livros de literatura	69	49,28%
Sempre que desenvolve um novo projeto	59	42,11%
Fazer pesquisas para outras pessoas	14	10,00%
Folhear livros, revistas, dicionários, etc.	60	42,85%
Outros	7	5,00%

Fonte: SILVA, Mônica do Amparo. **Biblioteca escolar e professor:** duas faces da mesma moeda.

Sobre entender o uso da biblioteca, os dados obtidos não são suficientes. Apesar de 62,12% dos professores terem estado na biblioteca escolar na semana em que responderam ao questionário, a frequência de uso não foi declarada. Isso não nos permite inferir sobre o uso corrente dela.

Tabela 5: Última ida dos professores à biblioteca

<i>Opções</i>	N	%
Hoje	44	31,42%
Ontem	23	16,42%
Esta semana	20	14,28%
Semana passada	22	15,71%
Mês passado	26	18,57%
Outro	4	2,71%
Não respondeu	1	0,71%
Total	140	100,00%

Fonte: SILVA, Mônica do Amparo. **Biblioteca escolar e professor:** duas faces da mesma moeda

Como entender a grande diferença entre o que está no discurso, o que é pesquisado e o que é realmente praticado? Os professores mantêm o discurso da importância da leitura, que deve sempre estar atualizado, de que a biblioteca escolar é uma aliada no desenvolvimento do trabalho educativo, mas muitos não lêem o bastante, não têm tempo para se atualizarem e esquecem que a biblioteca está dentro da escola para ser usada a todo momento. Bourdieu lembra que,

Embora as estatísticas que se baseiam nas declarações dos entrevistados e não em observação direta acabem superestimando a intensidade da prática (devido à propensão das pessoas entrevistadas a se aproximarem pelo menos por meio do discurso, da prática reconhecida como legítima), elas permitem detectar a estrutura real da distribuição do capital cultural. (BOURDIEU, 1974:299).

As quatro pesquisas citadas nos concedem uma visão ampliada do perfil docente no Brasil e, apesar de não terem o foco nos mesmos atores da minha pesquisa, elas nos mostram algumas peculiaridades de seu universo estudado.

O conhecimento do contexto maior no qual estão inseridas as professoras que foram o foco da presente pesquisa não me deixa esquecer de que elas fazem parte de um país em desenvolvimento, de um estado que possui uma política diferenciada da política empregada pelo município de Belo Horizonte e de que algumas delas transitam entre o trabalho no Estado e no Município.

Essa relação entre o contexto em que as professoras pesquisadas vivem sua profissão e sua trajetória singular é importante para a análise das entrevistas feitas. É certo que a quantidade de dados levantados nas quatro pesquisas que usei como apoio, permitiriam várias possibilidades de análise, mas o perfil deduzido delas foi muito geral.

Como esse perfil pode ser traduzido em uma escola da rede municipal? Esse foi o objetivo da pesquisa desenvolvida e será, portanto, tratado no capítulo quatro.

CAPITULO 3

LEITURA DE PROFESSORES PARA UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA - A amplitude do pensamento de Pierre Bourdieu

Este texto tenta relacionar alguns conceitos de Pierre Bourdieu com a temática prática de leitura de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A intenção não é transferir as idéias de Bourdieu para o contexto brasileiro de forma acrítica, uma vez que suas reflexões foram descritas a partir de um contexto singular. Entretanto, os aportes teóricos do autor têm-se mostrado bastante apropriados, na discussão sociológica sobre processos de escolarização e sobre particularidades de instituições educacionais.

Além disso, é possível um trabalho de descontextualização da teoria para poder recontextualizá-la em uma outra situação. Isso pode ser conseguido trazendo o que a teoria tem de aplicável em outros contextos, mas sem os dados e informações que pertencem ao contexto inicial. Feito isso, ela pode ser recontextualizada, utilizando dados e informações da nova situação. Se isso for conseguido é sinal de que não existem barreiras espaciais que contenham a teoria em questão. Se acontecer o oposto, é sinal de que ela não é ampla o bastante para viajar o mundo.

Segundo o próprio Bourdieu ,

A capacidade de reproduzir activamente os melhores produtos dos pensadores do passado pondo a funcionar os instrumentos de produção que eles deixaram é a condição do acesso a um pensamento realmente produtivo. (BOURDIEU, 1989:63)

Pretendo, então, buscar nas reflexões do autor um amparo para discutir questões da minha pesquisa e extrair daí algumas reflexões pertinentes a um contexto diferente daquele em que o autor se pautou.

3.1 Conceitos que ajudam o entendimento de processos da vida social

Entre os muitos conceitos elaborados por Bourdieu, existem alguns que se tornaram um tipo de marca registrada na análise sociológica atual: *capital*, *habitus* e *campo*. Esses conceitos conseguem explicar um número sem fim de relações que se estabelecem na sociedade atual. Tentando utilizar a essência desses conceitos, pretendo relacioná-los à educação, para aproximar do tema que me proponho a discutir, a formação do leitor, em especial, do professor-leitor.

Os conceitos de *capital econômico* (relacionado às posses materiais do sujeito e de sua família), de *capital social* (rede de relações duráveis em que os agentes se reconhecem como pares ou vinculados a determinados grupos, com ligações úteis e que se revertem, de alguma maneira, em lucro) e de *capital cultural* (conjunto dos saberes adquiridos no seio familiar e nas experiências culturais, de forma indireta, e que necessita de tempo para inculcação e assimilação para se transformar em disposições duráveis no organismo, ou seja, em *habitus*), são extremamente úteis para o entendimento de processos sociais. (BOURDIEU, 2002)

O *capital cultural* se divide em *capital cultural incorporado* (pela inculcação e assimilação, de forma consciente e inconsciente, através da família e da escola), em *capital cultural objetivado* (representado pelos bens culturais, como livros, quadros, pinturas, monumentos e que tornam-se capital simbólico à medida que têm efeito educativo pela sua existência na vida do indivíduo), e em *capital cultural*

institucionalizado (que se apresenta sob a forma de diplomas e outros bens institucionais, que têm valor maior ou menor de acordo com o capital social e/ou econômico do sujeito e de seus familiares).

O conceito de *habitus* tenta explicar as relações entre as práticas dos indivíduos, seus modelos de comportamento, modos de falar, de vestir e os condicionamentos sociais que eles adquiriram e continuam a adquirir na família, na escola, no trabalho, nos grupos de que participam em geral, ou seja, a processos particulares de internalização de todas as influências sociais que recebem desde criança. Assim, para o autor, o *habitus* é compreendido como:

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

Bourdieu (1996) demonstra que o *habitus* é uma espécie de senso prático que orienta as escolhas, os modos de ser e de agir, em diferentes esferas da vida social. O conceito de *habitus* está relacionado com o de capital cultural. O *habitus* revela o capital cultural estruturado no sujeito, que se mostra nas suas formas de ser na vida social, nas suas maneiras de agir e, de modo geral, na forma como se relaciona em esferas específicas da vida social, em especial nos grupos de trabalho, na escola e na vida pública.

Como afirma Lachini (2002:35) "*é o habitus que move o sujeito, o dispõe a buscar determinados bens, o faz cumprir certas atividades, impulsiona o sujeito nas suas escolhas e imprime sentido a suas ações.*"

Outro conceito de Pierre Bourdieu que merece destaque por sua relevância é o de *campo*, que o autor define como "*espaços estruturados de posições*" onde

existem “*objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotado de habitus que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas etc.*” (1983:89).

A profissão docente pode ser tomada, para análise, como um *campo*. As posições ocupadas em um determinado *campo* são diferentes, mas coexistentes, mutuamente exteriores e definidas por relações de hierarquia e/ou proximidade e afastamento. Assim, o *campo* profissão docente tem características que o fazem distinguir-se de outros *campos*, pois tem objetivos específicos e funcionamento ímpar. Sua estrutura garante uma forma de funcionamento autônoma, com uma lógica particular, ao mesmo tempo em que o mantém relacionado a outros *campos*.

O *campo* não é apenas a delimitação de um espaço social, ele é uma própria esfera da vida social, que tem leis próprias de funcionamento, é um espaço organizado em torno de relações sociais e de interesses particulares. Esse espaço é estruturado com posições hierarquizadas; nesse espaço são travadas lutas objetivando a posse de determinados capitais social e cultural que, no campo, não são distribuídos de forma homogênea e igualitária. O *campo* é, portanto, um campo de tensões e lutas. Lachini nos esclarece que

No fundamento da noção de campo está a idéia de distinção, de separação. Os sujeitos ou os grupos são distribuídos, no espaço social, de acordo com o princípio de diferenciação(...). É, portanto, o capital, nas suas várias formas, que determina a configuração do espaço social. (LACHINI, 2000: 31)

A explicitação do conceito de *campo* neste trabalho, ao demonstrar que as posições diferentes dentro de um espaço social são comuns e necessárias, busca destacar a posição ocupada dentro do *campo* profissão docente das professoras-leitoras, nos anos iniciais do ensino fundamental, que são o foco dessa pesquisa.

Com esses conceitos desenvolvidos por Bourdieu, tento explicar como os professores são diferentes entre si dentro do *campo* profissional. O *capital cultural* dos professores, evidenciados sob os três estados, varia de intensidade em cada estado e em cada indivíduo, transformando-se em *bens simbólicos* (informações, conhecimentos, livros, obras de arte, música, teatro e linguagem). Da mesma forma, eles produzem orientações diferentes quanto à postura e ações dos sujeitos profissionais, portanto, moldam formas diferenciadas de *habitus*. Os esquemas de relações e de tensões desses sujeitos devem, portanto, ser entendidos na sua relação dentro do *campo* profissional.

3.2 Em busca de uma interlocução

Voltamos à questão das grandes diferenças entre os professores e suas relações com a leitura e com a biblioteca. Se existem vários aspectos envolvidos na formação do professor e cada um deles sofre influência de outros tantos, fazendo com que cada história de formação e de ação profissional seja única, portanto apontando para a necessidade de procurarmos conhecer as particularidades que formam ou não “professores-leitores”, então, podemos entender relações tão diferenciadas com a leitura entre os professores de uma mesma escola.

Deve ser ressaltado que existe uma grande diferenciação tanto nas estruturas familiares presentes desde o nascimento quanto nas estratégias de investimento escolar e no capital cultural entre as famílias de onde vem cada professor. Aspectos relacionados à origem social e grau de escolaridade dos pais interferem, de certa forma, nas estratégias familiares para a formação dos filhos: cultura letrada ou não do ambiente familiar, indiferença X investimento em capital escolar e/ou cultural,

expectativa X não-expectativa de ascensão social através da educação, expectativa X não-expectativa quanto à escolarização e futuro profissional. Segundo Bourdieu, a diferença de *capital cultural* se faz notar, portanto, entre a relação do nível cultural global da família e o êxito escolar da criança, que pode agir de forma tensa e esforçada com o capital escolar, se proveniente de uma classe ou família com baixo nível de *capital cultural*, ou de forma natural e tranqüila, se proveniente de uma classe ou família com alto nível de *capital cultural*.

Esses aspectos podem influenciar a postura e o investimento de formação profissional e os objetivos particulares para com esses investimentos, em professoras de Ensino Fundamental. Apesar desses processos diferenciados, os professores, como uma categoria, mantêm um *capital simbólico* semelhante, ou seja, uma cultura de grupo, um conjunto de valores que dão sustentação às ações ou aos discursos dentro e fora do campo que lhes é comum.

Todas essas relações e distinções no campo não acontecem de forma pacífica, pelo contrário, o *campo* profissão docente, assim como qualquer outro *campo* possui disputas e hierarquias que aparecem de forma amena ou não, de acordo com as relações que os indivíduos estabelecem dentro dele.

Outros *capitais simbólicos*, também, distinguem os professores entre si, provenientes de sistemas simbólicos (arte, religião, língua, mito, ciência, etc.), e, por sua vez, são diferentes por causa da relação que cada um estabelece com eles através de seu *habitus* particular.

Isso pode ajudar a compreender a grande diferença nas práticas de leitura e no uso das bibliotecas entre os professores; o *habitus* de cada um pode definir a relação estabelecida com a leitura. Assim, é importante descobrir como se processam para os diferentes docentes, desde a infância, a partir da transmissão

da família e de outras experiências, as práticas sociais que favoreceram a predisposição frente à ação de leitores. O *habitus* de cada indivíduo nunca é igual (pode ser parecido) a de qualquer outro, seja dentro da família, mesmo que sejam gêmeos idênticos, ou que estejam situados socialmente em um *campo* comum.

Bourdieu ilustra essa diferença no jeito de ser e de escolher da seguinte maneira,

...o peso relativo do capital econômico e do capital cultural(o que chamo de estrutura do capital) (...) por meio do sistema de preferências que ela produz, encoraja-os a se orientar em suas escolhas escolares e sociais, em direção a um ou outro pólo de campo do poder, o pólo intelectual ou o pólo dos negócios, e a adotar as práticas e as opiniões correspondentes. (BOURDIEU, 1996:43).

As professoras pertencem a uma categoria profissional, receberam uma qualificação para o trabalho docente, e são todas submetidas a regras e rotinas de trabalho muito semelhantes. Entretanto, em várias das atividades sob sua responsabilidade e em diferentes ações como professoras, pode-se constatar um leque de diferenças em condutas, em formas de ver e explicar suas atitudes. Cada uma delas revela seu *habitus* particular e, também, *habitus* próprio do *campo* profissão docente.

Essa situação é refletida, por exemplo, quando alguma professora, na situação de minha pesquisa, revela que está lendo algum livro interessante e outras lamentam a falta de tempo para fazê-lo e dizem que há muito não lêem um livro ou que só o fazem quando estão em algum curso. Entretanto, dadas as condições da profissão docente, não estariam elas submetidas às mesmas condições para se desenvolverem ou não como professoras-leitoras? O que determina as diferenças em relação a essa prática social específica – o ler, o buscar a leitura com a finalidade de aumentar cultura e a competência profissional? A cultura escolar difunde que a leitura é algo imprescindível, mas, na prática, ela se mostra pouco

praticada. Esse padrão inculca um discurso comum, mas não consegue fazê-lo tornar-se uma prática. Portanto é preciso desvendar quais são as configurações sociais existentes na vida particular das professoras que definiriam as diferentes posturas com relação à conduta de leitoras¹⁷.

Tentando captar o perfil dos professores de ensino fundamental, no Brasil, conforme pesquisa recente realizada pela UNESCO (2004)¹⁸, constata-se que grande parte provem de família de baixo capital cultural, econômico e social: mais de 60% dos pais e mães dos professores brasileiros têm o ensino fundamental incompleto. Essa pesquisa revela, também, que 81,3% e 69,2% dos professores brasileiros fizeram o ensino fundamental e o ensino médio, respectivamente, em escolas públicas, sobre cuja qualidade, hoje, pairam muitas críticas.

Entre os professores com ensino superior, 45,5% se graduaram em faculdades públicas, o que revela que praticamente 50% dos professores se qualificaram em instituições privadas, que na sua maioria são instituições isoladas e, de qualidade questionável, uma vez que não acumulam a experiência de pesquisa e de reflexão sobre a profissão docente, como foi demonstrado por GATTI (1997). Do total de professores que atuam no ensino fundamental, 60,3% possui ensino superior, situação que poderia levar a pressupor nível cultural elevado e conduta de leitores.

A grande porcentagem de professores que fizeram seu ensino fundamental e o ensino médio em estabelecimentos públicos mostra uma situação preocupante, já que a educação pública no Brasil passa, há décadas, por uma crise na qualidade de ensino. A esse quadro, podemos acrescentar o crescimento desordenado de

¹⁷ Essa análise é objeto do capítulo quarto.

¹⁸ Referida no capítulo dois.

instituições superiores particulares, no Brasil, que recebem alunos despreparados depois de vestibulares de fácil aprovação. No final, temos graduados que carregam graves lacunas em seu processo de formação escolar e profissional.

A pesquisa da UNESCO insinua que os professores do ensino fundamental brasileiro não fazem parte da fração de herdeiros do capital cultural da nação que deveria pertencer, por direito institucional, a todos eles. Como se configura, nesse contexto, a situação das professoras indicadas como leitoras? Qual o seu capital cultural e o de suas famílias? Como moldaram seu *habitus* de professoras e como este justifica ou não o fato de serem leitoras?

Bourdieu, em análises feitas a partir de pesquisas realizadas por órgãos respeitados na França, chega a conclusão de que

...o legado dos bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. (BOURDIEU, 1974:299) (Grifo meu).

A partir da análise da pesquisa feita pela UNESCO, essa situação também é percebida na categoria docente, uma vez que 60% dos professores são filhos de pais com baixa escolaridade.

A escola é, portanto, um ambiente de tantas contradições e ao mesmo tempo aquela que está sempre em busca de cumprir bem o seu papel na sociedade que, torna-se um campo de batalha de interesses distintos. O trabalho docente só pode ser explicado nas suas relações com outro campo social, a escola.

Nesse sentido, também, o conceito de campo de Bourdieu para designar um espaço social com estrutura própria, com autonomia em relação aos outros espaços sociais, tendo objetivos específicos que permitem uma lógica própria de

funcionamento e organização, pode nos ajudar a compreender a prática das professoras como leitoras ou não. Como se articulam os determinantes de um campo profissional específico com suas práticas? A própria profissão docente molda leitores? A escola, seu espaço de trabalho, age sobre a conduta ou não de professoras-leitoras?

No século XX, várias pesquisas evidenciaram o sistema escolar hoje como um dos agentes mais eficazes de conservação social, pois legitima as desigualdades, reforçando como dom natural uma herança cultural, da qual muitos são excluídos (o próprio Bourdieu, Bowles e Gintis, Bernstein, Althusser, Marx)

Bourdieu (2002) argumenta que os mecanismos de eliminação dos estudantes das camadas populares ocorrem ao longo da escolaridade e que um jovem de camada superior tem mais chances de entrar na universidade que os jovens de outras camadas sociais. Pontua também que instituições mais conceituadas têm mais jovens ricos que outras instituições.

No Brasil, as escolhas dos cursos superiores estão diretamente relacionadas à camada social a qual pertencem os alunos. Jovens mais abastados freqüentam os cursos mais elitizados como Medicina, Odontologia e Fisioterapia, nas instituições mais conceituadas, enquanto os jovens das camadas menos favorecidas acabam tendo acesso, em instituições públicas, a cursos menos valorizados como Pedagogia, Letras e História, quando não optam por cursos em instituições privadas pouco conceituadas. (VIANA, 1998; PORTES, 1993)

A vida escolar dos professores se revela presente na estruturação de suas atitudes profissionais? Pode explicar sua situação de leitores e não leitores?

Mas, para entender os mecanismos de seleção social via processos de escolarização, não basta abarcar a questão segundo aspectos estruturais, tal como

fazem as “Teorias da Reprodução”. É preciso entender, também, as discussões particulares dos sujeitos e grupos de sujeitos e como suas trajetórias sociais também modelam suas condições e capacidades para usufruir os bens escolares.

Para Bourdieu, as escolhas no universo escolar não acontecem de forma consciente, não ocorrem como uma decisão única e exclusiva do jovem ou adulto para ingressar no ensino superior, existindo, por exemplo, todo um processo de aculturação lenta e sutil que opera como definidora de possibilidades e de caminhos. Esse processo se inicia na mais tenra idade, dentro da família, prossegue durante todo o percurso do estudante e separa indivíduos aparentemente iguais,

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.(BOURDIEU, 2002: 41)

Entre os aspectos familiares que influenciam a aculturação de seus agentes, Bourdieu destaca o nível cultural global da família, renda, tamanho da família, manejo da língua pátria, grau de escolaridade dos pais, categoria socioprofissional dos pais, influências culturais dos membros da família extensa (avós, tios, primos). *“Assim, em virtude da lentidão do processo de aculturação, diferenças sutis ligadas as antigüidades do acesso à cultura continuam a separar indivíduos aparentemente iguais quanto ao êxito social e mesmo ao êxito escolar.” (Bourdieu, 2002:43)*

A influência da família é tão grande que o baixo capital cultural e social desta pode interferir definitivamente no futuro de seus filhos, por que

Não dispondo de informações suficientemente atualizadas para conhecer a tempo as “apostas” a serem feitas, nem de um capital econômico suficiente para suportar a espera incerta dos ganhos financeiros, nem tampouco de um capital social suficientemente grande para encontrar uma saída alternativa em caso de fracasso, as famílias de classes populares e médias (ao menos, nas frações não-assalariadas) têm todas as chances de fazerem maus investimentos escolares. (BOURDIEU, 2002:94)

Ele argumenta, ainda, que os mais desprovidos descobrem com atraso os ramos de ensino mais cotados e só conseguem chegar a eles quando já estão desvalorizados. Além disso, o capital social, econômico e cultural que os mais abastados possuem faz com que seus diplomas valham mais no mercado de trabalho.

Além das desigualdades inatas e diferenças de nichos familiares, o tipo de curso secundário e de estabelecimento de ensino escolhido também aumenta o fosso entre alunos com mesmo nível de escolaridade e diferente êxito escolar e social. Isso fica claro quando as jovens brasileiras escolhem (escolhiam) o curso normal para terem um ingresso mais imediato em uma profissão, mas ficam prejudicadas quando vão prestar o vestibular.

Um outro aspecto relevante que marca a diferença entre alunos das camadas superiores e inferiores é o que Bourdieu chama de cultura “livre”¹⁹, que é uma condição implícita de êxito em certas carreiras escolares e é repartida de forma desigual entre os jovens das diversas camadas sociais.

Para Bourdieu,

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. (BOURDIEU, 2002:46)

¹⁹ Cultura "livre" é o que se aprende na familiaridade com as obras de arte, por exemplo, que advém da frequência regular a museus, concertos, teatro, cinema.

Dessa forma, ele explica como cada camada social se relaciona com a cultura escolar, afastando-se ou apostando nela, agindo naturalmente ou lutando para superar obstáculos.

O resultado do constante esforço para a superação das desigualdades feito pelos jovens de camadas populares que conseguem chegar até os mais altos níveis de escolaridade e nas mais conceituadas instituições de ensino é explicado por Bourdieu,

... somente o efeito de compensação ligado à superseleção pode explicar que, para um comportamento como o uso da língua escolar, as diferenças tendam a se atenuar ao máximo e mesmo a se inverter, pois que os estudantes altamente selecionados das classes populares obtêm, nesse domínio, resultados equivalentes àqueles dos estudantes das classes altas, menos fortemente selecionados, e superiores àqueles dos estudantes de classe médias, igualmente desfavorecidos pela atmosfera lingüística de suas famílias, mas menos fortemente selecionados.”(BOURDIEU, 2002:52).

Esse fato pode ser bem ilustrado em uma obra de literatura de Jean Webster, intitulada *Daddy-Long-Legs*, de 1940, traduzida para o português sob o título *Papai Pernilongo*. O romance conta a história de uma órfã que viveu, desde pequena, em um orfanato mantido por benfeitores e que aos dezesseis anos foi apadrinhada por um jovem rico que custeou seu ensino secundário em um colégio que recebia moças das classes mais abastadas. O desenrolar do texto mostra o esforço sobre-humano da protagonista para compensar o capital cultural que não tinha e mostra também o jogo de relações que permite à personagem principal superar todas as outras jovens ricas do colégio. O autor relata com detalhes inúmeras cenas em que a órfã reflete sobre sua falta da “cultura própria da clientela” do colégio onde está, como ela investe para camuflar sua situação de inferioridade e, ao mesmo tempo, para

adquirir os padrões de distinção - o uso correto da linguagem oral, a competência para escrever, os modos finos de vestir e o trato com os outros.²⁰

O próprio percurso escolar feito por Bourdieu é mais um exemplo de como as marcas de processos escolares repercutem nos indivíduos, fazendo-os superar as barreiras impostas pela herança familiar, conquistando as ferramentas necessárias à vida culta e redefinindo caminhos escolares e profissionais. A história pessoal de Bourdieu serve para exemplificar como se processa a superseleção de jovens das classes menos favorecidas, afinal o sociólogo é filho de pais de classe popular.

A história de vida de Machado de Assis também é um exemplo de superação das estruturas objetivas impostas pela condição social. O texto de Viana (2000) analisa a relação que Machado de Assis estabeleceu com o tempo, as formas socializadoras familiares e os processos intergeracionais²¹ de continuidades, rupturas e ambivalências²² no plano simbólico e cultural.

Alguns fatores concorreram positivamente para que Machado de Assis se tornasse um escritor famoso, mesmo contra as possibilidades iniciais: socialização familiar facilitadora na casa da madrinha com alto capital cultural, econômico e social; a possibilidade de contato com universo letrado como vendedor de quitutes dentro de uma escola; a própria curiosidade e vontade de aprender.

O objetivo da pesquisa que realizei – entender o processo de formação de professoras-leitoras – pauta-se, principalmente, nos trabalhos de Pierre Bourdieu, que acredita na relação do sujeito com o conhecimento resultante das disposições

²⁰ A protagonista da história torna-se escritora no final do livro.

²¹ Relações estabelecidas entre pais e filhos e que têm a escola como mediadora. (VIANA, 1998)

²² Ruptura parcial, pela manutenção de alguns valores da família ou de alguma identidade com as origens.(Idem)

construídas e a construir durante o percurso familiar, escolar e profissional, ou seja, nas práticas sociais a elas ligadas.

Como sociólogo, Bourdieu teoriza pensando no ser humano como ser social, influenciado de todas as formas possíveis pela sociedade em que está inserido. Essa influência é relacional, pois o ser humano se constrói a partir do tempo e do espaço em que está influenciado, pelo tempo e espaço que passou e será influenciado pelo tempo e espaço que está por vir.

Assim, de acordo com Bourdieu, posso pressupor que a professora-leitora é construída desde a mais tenra idade, ao ser alvo de influências as mais diversas: classe social de pertencimento, capital social, cultural e econômico dos familiares, características de sua personalidade, oportunidades surgidas, escolhas feitas, estratégias seguidas, vida escolar e, sem dúvida, a própria vida profissional.

3.3 A reprodução inconsciente do arbitrário cultural sobre leitura e leitores.

Durante toda a nossa trajetória escolar, escutamos inúmeras vezes sobre a importância da leitura, de como é indispensável para a formação de atitudes favoráveis para a aprendizagem escolar, para a busca de informações, para entender a ciência e a história, para ajudar na ortografia, que os grandes clássicos devem ser admirados e etc. Na formação para o magistério, principalmente nas academias de áreas humanas (Pedagogia, História, Letras), o tema leitura é incansavelmente repetido, agora, na tentativa de inculcar nos futuros docentes a necessidade de formar nos alunos o famoso, e tão desejado, hábito de leitura. E, depois de tanto citado, costuma ainda ser lembrado nos discursos de formatura.

Esse mesmo discurso acontece nas escolas, ambiente de trabalho do professor, onde se repetem infinitamente aqueles velhos jargões: “*vocês devem ler*”, “*quem lê muito, aprende muito*”, “*quem não gosta de ler, escreve errado*”, e assim indefinidamente. Nas conversas informais entre professores, a questão da leitura é colocada como essencial ao docente que está na ativa. Não seria considerado comum, ou mesmo razoável, ouvir de um deles que não goste de ler, que nunca lê, ou que a leitura é algo dispensável.

Na verdade, quando o professor, no seu papel social, repete o que ouviu durante toda a sua vida, sem se dar conta de que o que diz muitas vezes não é praticado por ele mesmo, não percebe que está simplesmente, segundo Bourdieu, reproduzindo um arbitrário cultural, pertencente à classe dominante, que é tida como legítima e vai sendo reproduzida pelos agentes educacionais de forma alienada. Essa prática de inculcação de um arbitrário cultural é chamada por Bourdieu de *violência simbólica*.

A cultura, tida como modelo, geralmente, não é a cultura original do próprio professor que a transmite e sim, um *habitus* cultivado, transformado e ele, por não ter consciência disso, reproduz a cultura dominante tida como a legítima. Assim, Bourdieu diz, a respeito da escola,

Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares ou particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de habitus cultivado.
(BOURDIEU 1974:211)

Apesar das múltiplas facetas envolvidas na formação das professoras como leitoras, este capítulo tentou evidenciar minha escolha de alguns conceitos de Bourdieu para explicitar como aspectos relevantes dessa trajetória podem

configurar as formas de se relacionarem com a leitura. O conceito de *habitus* pode ser considerado central para esse entendimento ajudando a compreensão das enormes diferenças entre as professoras.

A relação desse *habitus* com o *capital cultural*, o *capital econômico*, o *capital social* e com o *campo* profissão docente, de forma proveitosa ou não, e o investimento da família e da própria professora nesses capitais, podem influenciar no delineamento de seu perfil como leitora ou não.

Como esse processo no meio familiar acontece, a maior parte do tempo, de forma inconsciente, outros comportamentos também acontecem inconscientemente, como, por exemplo, a superestima de práticas consideradas legítimas e a reprodução de um arbitrário cultural que gera *violência simbólica*.

No capítulo quatro deste trabalho, algumas dimensões da trajetória de professoras-leitoras serão analisadas à luz da teoria de Pierre Bourdieu.

CAPÍTULO 4

PROFESSORAS-LEITORAS EM SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO COMO TAIS

4.1 Quem são as professoras consideradas na pesquisa

O perfil do grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Arborizada²³ apresenta as seguintes características: trabalham no turno da tarde com crianças de 6 a 9 anos; de um total de 27 professores, existe um homem que é formado em Pedagogia e fez a opção, pouco comum, de trabalhar com crianças. De acordo com os dados extraídos do questionário, aplicado a todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, quero chamar a atenção para as situações que demonstram o grupo de professores como um todo e destacar os aspectos essenciais que ajudaram a definir as professoras-leitoras.

Dentre os professores, mais da metade tem entre 41-50 anos , 57,14%, e não há professores com menos de 30 anos de idade. Quase dois terços já possuem mais de quinze anos no magistério.

Tabela A

IDADE	
A) ATÉ 30 ANOS	-
B) DE 31-40 ANOS	35,72%
C) DE 41-50 ANOS	57,14%
D) MAIS DE 51 ANOS	7,14%

Tabela I

TEMPO DE MAGISTÉRIO	
A) ATÉ 5 ANOS	3,6%
B) DE 6-10 ANOS	14,3%
C) DE 11-15 ANOS	10,7%
D) MAIS DE 15 ANOS	71,44%

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

²³ Nome fictício.

Quase 90% fizeram o curso de Magistério, e quase 90% deles concluíram um curso superior; 57,14% já fizeram pelo menos uma pós-graduação *lato sensu*.

Chama a atenção o fato de que os 10,7% que não têm curso superior, encontram-se, no momento da pesquisa, freqüentando uma faculdade. A maioria dos professores fez o curso de Pedagogia. Os demais cursaram outras licenciaturas; assim, todos possuem qualificação condizente com a profissão docente.

Tabela B

ENSINO MÉDIO	
A) MAGISTÉRIO	89,29%
B) CIENTÍFICO	10,7%
C) TÉCNICO	14,3%
D) OUTROS	-

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

Tabela C

CURSO SUPERIOR	
A) NÃO FEZ	-
B) CURSANDO	10,7%
C) FEZ	89,3%

Tabela D

QUAL CURSO SUPERIOR	
A) PEDAGOGIA	53,57%
B) HISTÓRIA	7,14%
C) EDUCAÇÃO FÍSICA	7,14%
D) LETRAS	10,7%
E) MATEMÁTICA	7,14%
F) PSICOLOGIA	3,6%

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

Tabela E

PÓS-GRADUAÇÃO	
A) NÃO FEZ	42,86%
B) FEZ	57,14%

Tabela F

QUAL PÓS GRADUAÇÃO			
A) EDUCAÇÃO INFANTIL	21,43%	F) MATEMÁTICA	3,60%
B) AFETIVO-SEXUAL	14,30%	G) HISTÓRIA BRASIL	3,60%
C) ALFABETIZAÇÃO	3,60%	H) LÍNGUA PORTUGUESA	3,60%
D) PSICOPEDAGOGIA	10,70%	I) EDUCAÇÃO	7,14%
E) GESTÃO AMBIENTAL	3,60%		

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

Entre as atividades desenvolvidas no horário de projeto (horário em que não ficam em sala de aula, mas estão no horário de trabalho), as mais citadas foram preparar aulas e corrigir exercícios ou provas.

Tabela G

O QUE FAZ NO HORÁRIO DE PROJETO (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)	
A) LÊ	32,14%
B) PREPARA AULAS	82,14%
C) ESTUDA	25%
D) CORRIGE ATIVIDADES	64,29%
E) OUTROS	21,43%

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

Em relação a livros e leitura, 11% têm mais de 200 livros em casa, excetuando-se os didáticos. Quase 54% deles têm até 50 livros em casa.

Tabela J

LIVROS NÃO DIDÁTICOS QUE POSSUE	
A) ATÉ 50 LIVROS	53,57%
B) DE 50-100 LIVROS	28,57%
C) DE 100-200 LIVROS	7,14%
D) MAIS DE 200 LIVROS	10,7%

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

Em torno de 82% dos professores declararam ter lido de um a dois livros no mês anterior ao da aplicação do questionário. Entre os tipos de leitura mais freqüentes dos professores, literatura, educação, religiosos e auto-ajuda foram os mais citados. Entre os mais procurados, por elas, na biblioteca da escola, temos os didáticos como mais citados, seguidos dos livros de literatura e dos da área de formação pedagógica.

Tabela L

QUANTOS LIVROS LEU NO MÊS PASSADO	
A) NENHUM	7,14%
B) 1-2 LIVROS	82,14%
C) 3-5 LIVROS	10,7%
D) MAIS DE 5 LIVROS	-

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

Tabela H

O QUE LÊEM NO HORÁRIO DE PROJETO	
A) REVISTA	22,2%
B) AUTO AJUDA	11,1%
C) LIVROS	22,2%
D) NÃO DECLAROU	44,5%

Tabela M

TIPO DE LEITURA MAIS FREQUENTE (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)	
A) LITERATURA	78,57%
B) TÉCNICOS	14,3%
C) EDUCAÇÃO	64,29%
D) AUTO-AJUDA	42,86%
E) RELIGIOSOS	50%
F) ENTRETENIMENTO	39,29%
G) DIDÁTICOS	39,29%
H) OUTROS	7,14%

Tabela N

MELHOR LIVRO QUE LEU (QUANTIDADE DE LIVROS CITADOS)	
A) NENHUM	14,3%
B) 1 LIVRO	60,71%
C) 2 LIVROS	7,14%
D) 3 OU MAIS LIVROS	18%

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

Tabela O

PROCURA BIBLIOTECA DA ESCOLA	
A) LITERATURA	60,71%
B) TÉCNICOS	3,6%
C) EDUCAÇÃO	60,71%
D) AUTO-AJUDA	10,7%
E) RELIGIOSOS	3,6%
F) ENTRETENIMENTO	3,6%
G) DIDÁTICOS	71,44%
H) OUTROS	-

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

Em relação às opções para tipo de leitura, cada professor pode fazer mais de uma indicação, assim, não se pode distinguir os professores pelo uso que fazem dela. Entretanto, ocorre a indicação de 39% para leitura com fins de entretenimento.

A frequência de idas dos professores à biblioteca da escola ficou assim configurada: 65% dos professores vão à biblioteca até três vezes por mês. Nenhum

professor declarou que não freqüenta a biblioteca e quase 36% declarou que o faz entre quatro e cinco vezes por mês. Os professores usam a biblioteca de forma prioritária para fazer pesquisas relacionadas ao desenvolvimento dos seus cursos e atividades com alunos. Chama a atenção o baixo índice de empréstimos feitos na biblioteca da escola.

Tabela R

USO MENSAL DA BIBLIOTECA	
A)NENHUMA	-
B) UMA VEZ	14,3%
C) 2 A 3 VEZES	46,43%
D)4 A 5 VEZES	35,72%

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

Tabela T

OBJETIVOS DO USO DA BIBLIOTECA	
A) PESQUISA	46,43%
B) ALFABETIZAÇÃO	7,14%
C) USAR COMPUTADOR	10,7%
D)LEITURA	7,14%
E)INFORMAÇÃO	14,3%
F) LITERATURA	14,3%
G)ESTUDO	3,6%
H)EMPRÉSTIMO	3,6%
I) PREPARAR AULAS	10,7%
J)MATERIAL	7,14%

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

Os professores levam os alunos com regularidade à biblioteca para atividades diversas. Parece que é estimulada a prática de empréstimo de livros aos alunos (42,86%) e que são desenvolvidas atividades de incentivo à leitura (39,29%).

Tabela S

FREQUÊNCIA MENSAL COM QUE LEVA ALUNOS À BIBLIOTECA ESCOLAR	
A) NENHUMA	14,3%
B) UMA VEZ	7,14%
C) 2 A 3 VEZES	21,43%
D) 4 A 5 VEZES	39,29%

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

Tabela U

COM QUAIS OBJETIVOS LEVA OS ALUNOS A BIBLIOTECA			
A) EMPRÉSTIMO	42,86%	F) OUVIR HISTÓRIAS	7,14%
B) INCENTIVO À LEITURA	39,29%	G) AJUDAR ALFABETIZAÇÃO	3,6%
C) LEITURA E RECONTO	7,14%	H) ENTRETENIMENTO	3,6%
D) EDUCAR PARA PRESERVAÇÃO DO ACERVO	3,6%	I) TEXTOS PARA TEATRO	3,6%
E) PESQUISA	7,14%		

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

O grau de escolaridade dos pais dos professores se mostrou baixo: cerca de 50% dos pais e mães dos professores têm até a quarta série do ensino fundamental e apenas 7% deles possuem curso superior.

4.2 As professoras-leitoras pesquisadas

Como explicitado anteriormente (metodologia), a escolha das professoras deveria ser feita, após a composição de um perfil docente da escola, a partir das

observações, do questionário e do *teste lectométrico*. Mas, como a observação dentro da escola não demonstrou as professoras em situações de leitura, o questionário não traçou um perfil muito diferenciado entre elas e o teste lectométrico se mostrou pouco efetivo pelo fato de a escola não ser um local muito utilizado para a leitura, a pesquisa utilizou outro recurso para a escolha daquelas a serem entrevistadas. Como a que foi mais votada pelas colegas se enquadrava no perfil de professora leitora, a partir da observação, do questionário e do teste lectométrico, resolvi pedir a ela que indicasse o nome de algumas colegas que ela considerava serem leitoras. Assim Pollyanna me indicou Lua, Clara e Regina. Sua escolha foi feita a partir da convivência mais próxima, até mesmo fora do ambiente de trabalho e por ela saber que elas eram leitoras fora da escola.

Lua e Clara foram entrevistadas, mas Regina não pôde participar da pesquisa por estar com o marido doente. Elas me indicaram uma outra colega, Esperança, que elas consideravam ser leitora.

Apresento a seguir, um perfil resumido de cada uma delas²⁴,

Pollyanna É filha única, solteira, trinta e seis anos de idade, não tem filhos e mora com a mãe. Fez o ensino fundamental em escola pública, o ensino médio em escola privada e o curso superior na UFMG. Fez Magistério, Pedagogia e especialização em Educação Infantil e Educação Afetivo-sexual. É professora há vinte anos e trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental, em dois turnos, em escolas municipais diferentes. Estava lendo, na ocasião da pesquisa “Avaliações” de Jussara

²⁴ As professoras são referidas com pseudônimos.

Hoffman e “Quem ama educa” de Içami Tiba. Seus autores preferidos são Rubem Alves, Leonardo Boff, Constance Kami e Roseana Murray.²⁵

Esperança

É a caçula de uma família de cinco irmãos, é solteira, não tem filhos e mora sozinha. Tem trinta e sete anos. Coursou o ensino fundamental em escola privada, o ensino médio e a graduação no Instituto de Educação de Minas Gerais. Fez Magistério, Pedagogia e especialização em Educação Infantil. Está na carreira de magistério há dezenove anos e trabalha em dois turnos, em escolas municipais diferentes, com os anos iniciais do ensino fundamental. Estava lendo na ocasião da pesquisa “Quem ama educa” de Içami Tiba, “Os mandamentos do sistema imunológico” de Elinor Levy e Tom Monte; e “Boca saudável, corpo saudável” de Victor Zeines. Seus autores preferidos são Leo Buscaglia, Rubem Alves e Içami Tiba.²⁶

Lua

É a caçula de uma família de cinco irmãos. Tem quarenta e nove anos de idade, é separada e mora com suas duas filhas adultas e o neto de quatro anos. Coursou o ensino fundamental e o ensino médio no Instituto de Educação de Minas Gerais e o curso superior na Pucminas. Fez Magistério, História e

²⁵ Jussara Hoffman - formada em Letras, tem mestrado em avaliação/ Içami Tiba - psiquiatra / Constance Kami- Bacharel em Sociologia e doutorado em Psicologia e Educação / Rubem Alves - filósofo, teólogo e psicanalista/ Leonardo Boff - teólogo/ Roseana Murray - poetisa/ Léo Buscaglia - doutor em Pedagogia - professor na Universidade da Califórnia.

²⁶ Elinor Levy é PHD em Biofísica e faz treinamento de PHD em Imunologia na Universidade de Boston./ Tom Monte é pesquisador em ciência e saúde e autor de *best seller* sobre medicina e câncer.

especialização em Educação Afetivo-sexual. É professora há trinta anos e vai-se aposentar em um cargo ainda no primeiro semestre de 2005. Trabalha em dois turnos, sendo que em um deles leciona História para os anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de ensino de Contagem. Estava lendo na ocasião a pesquisa “Flores raras e banalíssimas” de Carmem L. Oliveira. Seus autores preferidos são Jorge Amado, Cecília Meireles, Adélia Prado e Rubem Alves²⁷.

Clara

É a terceira de uma família de seis irmãos. É casada, não tem filhos, trinta e oito anos. Coursou o ensino fundamental em escola pública, o ensino médio e superior no Instituto de Educação de Minas Gerais. Fez Magistério, Pedagogia, Psicologia e especialização em Educação Afetivo-sexual. É professora há dezenove anos e trabalha em dois turnos para a RME/BH. Em um deles leciona Sociologia para o ensino médio. Estava lendo na ocasião da pesquisa “Deserto dos tártaros” de Dino Buzzati. Seus autores preferidos são Herman Hesse, Jorge Amado e John Steinback.²⁸

²⁷ Jorge Amado - escritor baiano, formado em Direito, com grande atuação política e muito premiado no Brasil e exterior./Cecília Meireles - poetisa carioca, foi educadora e criou a primeira biblioteca infantil. / Adélia Prado - poetisa mineira formada em Filosofia e professora durante vinte e quatro anos; foi muito premiada no Brasil e em outros países e teve muitos de seus textos adaptados para o teatro.

²⁸ Herman Hesse - escritor alemão com livros traduzidos em mais de cinquenta línguas. Escreveu sobre temas voltados para a valorização da liberdade e tolerância e criou personagens com grande profundidade psicológica./ John Steinback -escritor americano, autor de pequenos romances sobre a vida rural./ Dino Buzzati - escritor italiano.

No anexo 2 do trabalho há um quadro das quadro professoras pesquisadas que permite uma visão comparativa entre elas.

As análises feitas, a partir das entrevistas, da observação e de dados do questionário, possibilitaram a percepção de aspectos intrínsecos ao processo da formação dessas leitoras. O processo de configuração de professoras como leitoras demonstrou ser longo e começou a se desenhar desde a mais tenra idade, através da família, dos amigos e da escola. O contato com livros, a audição de histórias e a curiosidade infantil são indicadores importantes na confirmação dos processos de leitores. Duas instituições podem ser destacadas nesse processo, a família e a escola, permeadas pela configuração da vida social.

4.3 A escolha do Magistério

A definição do Magistério como profissão, levando-se em consideração a particularidade de cada escolha, foi feita ainda na adolescência para três das quatro professoras entrevistadas. Essa situação as coloca como integradas a um grupo com muitas semelhanças no processo de qualificação para o trabalho docente.

Noventa por cento das vinte e sete professoras dos anos iniciais, na escola pesquisada, fizeram o Magistério no Ensino Médio. Vinte e cinco professoras têm curso superior e duas estão cursando o Veredas²⁹. Todas as professoras da escola fizeram curso de graduação e alguma pós-graduação *lato sensu* na área de educação. Isso demonstra um investimento na carreira do Magistério, com o objetivo de aprofundar conhecimentos mas também, de melhorar salários³⁰.

²⁹ Curso para professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, das redes Estadual e Municipais de Minas Gerais, para que tenham habilitação em nível superior de acordo com exigência da Lei 9694/96.

³⁰ A Prefeitura de Belo Horizonte tem plano de carreira para os funcionários e paga salários diferenciados para graduação e pós-graduação

O perfil das quatro professoras entrevistadas não foge ao descrito acima. O Magistério é, primeiro, visto como dom ou vontade própria, para depois ser percebido, por algumas, como uma opção necessária.

- Pollyanna A escolha pelo Magistério, a minha mãe fala que eu sempre, enquanto criança, brincava muito de dar aula... e isso foi uma vontade e ela não se opôs, em momento algum, em relação a isso.”
- Então, hoje, eu não sei se foi tanto por vocação. Vocação não, porque eu não acredito nisso, mas não sei se foi tanto vontade mesmo ou se foi pelas condições financeiras da época. Então, inconsciente pra mim era o que, filha única querendo ajudar em casa, já sabendo das emergências que tinham ali, o Magistério seria uma profissão que me daria uma possibilidade de estar atuando profissionalmente e tendo retorno disso.
- Esperança Eu acho que teve influência de professor também. Mas, desde menina, eu brincava muito de aulinha, e tive essa vontade. Desde que eu estava fazendo, final do ensino fundamental, sétima série, eu já tinha decidido.
- Mas eu gosto da profissão, gosto do que eu faço. De vez em quando, eu vejo pessoas em outras áreas e acho que eu não daria certo em outras áreas não.
- Lua Oh, Magistério, eu escolhi porque, na minha época, toda moça formava e fazia Magistério(...) Eram escolas públicas de primeiríssima qualidade e custei pra entrar, já estava lá mesmo, o que oferecia era o Magistério e, então, eu fui fazer e comecei a dar aula...
- Clara E eu detestava ir pra pré-escola, eu odiei os três anos que eu fui. (...) Eu falava assim, nossa o dia que eu tirar a quarta série eu não vou mais. E acabei vindo dar aula, oh que tristeza, não fiquei livre da escola até hoje.(risos)”

Confirmando as estatísticas da pesquisa da UNESCO (2004), as quatro professoras entrevistadas conseguem alcançar nível socio-econômico acima de seus pais, mas, fazem cursos superiores sem o *status* de outros cursos considerados nobres.

TABELA 25 – Proporção de professores, por renda familiar mensal, segundo situação econômica intergeracional¹ – 2002

Situação econômica intergeracional	Renda familiar mensal					Total
	Até 2 salários mínimos	Mais de 2 a 5 salários mínimos	Mais de 5 a 10 salários mínimos	Mais de 10 a 20 salários mínimos	Mais de 20 salários mínimos	
Melhor	60,1	62,5	63,9	69,1	61,0	64,4
Igual	21,7	20,0	20,7	21	27,0	21,0
Pior	18,2	17,5	15,3	9,9	12,1	14,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *A sua atual situação econômica, em relação à de seus pais quando o(a) sr.(a) era criança, é –*
(1) Dados expandidos.

É interessante perceber que a escolha do Magistério está imbricada em uma teia de condicionantes que, inconscientemente, empurraram essas professoras para o curso normal.

O brincar de dar aulas aparece como uma pista para a vocação, no relato de Pollyanna e Esperança, o que, na verdade pode ser um equívoco, uma vez que quase todas as crianças brincam de escolinha, imitando uma situação que lhes é cotidiana.

Outra questão interessante aparece no relato de Lua, que fez o curso normal na década de 1970. Havia uma cultura, que não cabe ser discutida neste trabalho, na qual daria *status* as moças fazerem o curso normal. Aquelas que o fizessem no Instituto de Educação de Minas Gerais teriam *status* ainda maior. Assim, o contexto histórico contribuiu para que Lua se tornasse professora.

Clara, por sua vez, teve problemas nos anos iniciais de escolarização e queria sair da escola, no entanto, tornou-se professora. Qual seria o condicionamento em seu caso? Sua mãe era professora e, como o *habitus* é incorporado de forma lenta e sutil, ela tornou-se professora sem saber muito bem o porquê.

A única das quatro professoras que, em sua fase adulta, conseguiu refletir que, na verdade, a vocação não era tão vocação assim, foi Pollyanna, ao entender

que o retorno financeiro rápido foi o maior motivo (inconsciente na época), para a escolha do Magistério.

O fato de suas escolhas para o Magistério não terem sido tão conscientes e tão cheias de vocação como todos achamos que devem, ser não diminui em nada a capacidade de serem boas professoras.

A teoria de Bourdieu vem nos mostrar que as predisposições para qualquer coisa, para uma profissão, por exemplo, são criadas muito antes da pessoa “decidir” por ela, mas continuam em um processo de busca e investimentos que fazem da escolha um processo mais real de “inserção profissional”. Dessa forma, o que ocorre com o Magistério, ocorre também com qualquer outra profissão.

4.4 A família: primeiras atitudes são decisivas

A família merece um lugar de destaque, pois é em seu seio que, geralmente, começam a se esboçar as primeiras atitudes, positivas ou negativas, em relação à escola e/ou à leitura e escrita. Essas atitudes influenciam, com o passar do tempo, as ações de leitura das professoras pesquisadas. Bourdieu discute a questão do capital cultural incorporado e destaca aquilo que ele chamou de *“o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, saber, a transmissão doméstica do capital cultural.”* (BOURDIEU, 2002: 73)

Muitas famílias valorizam a escola como um fim em si mesmo, assumindo a ideologia de uma sociedade que enaltece a escolarização. Essa atitude isolada faz pouco sentido e traz escassos resultados em termos de fazer com que a criança goste de estudar ou de ler. O que realmente traz diferença é a postura dos familiares em relação à escola, à leitura e à escrita. Essa postura é revelada a partir de

pequenos atos como contar histórias para os filhos e a valorização da leitura como meio de satisfação das curiosidades. Dessa maneira, a influência de alguém da família, frente à leitura, de forma constante, pode desencadear em algum outro membro pertencente a ela a incorporação de disposições que, no início, não são duráveis. Entretanto, essas disposições podem se incorporar por causa da constância da influência que se transformariam não somente em hábito de leitura – que é uma ação consciente por parte de quem o tem e observável por parte de quem o cerca – mas em predisposição para a leitura (*habitus*)³¹.

Esse *habitus* de leitura está presente na postura da pessoa diante do manejo de informações, nas suas argumentações, no seu modo de ver o mundo, em suas ações, pois todas as leituras feitas por ela vão transformando-a. *“o capital cultural é um ter que se tornou a ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus”(...) Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por duas condições primitivas de aquisição”.* (BOURDIEU, 2002: 74)

No caso das professoras pesquisadas, a escolarização dos pais não influenciou de forma determinante sua postura em relação à leitura. O índice de pais com ensino superior é baixo, o que reflete um pouco a realidade da escassa oferta de ensino superior no Brasil antes da década de 70, mas, de qualquer maneira, não é suficiente considerar que o fato de os pais terem curso superior significaria, de forma isolada, que os filhos irão gostar ou não de estudar e/ou ler. No grupo pesquisado, em um total de 27, a escolarização dos pais é bastante diversificada:

³¹ Conjunto de todas as disposições que foram incorporadas durante anos e que não são evidentes e palpáveis.

Tabela P/Q

ESCOLARIDADE	ATÉ 4 ^a	ENSINO FUND.	ENSINO MÉDIO	CURSO SUPERIOR	NÃO SABE
PAI	53,4%	21,4%	14,4%	7,2%	3,6%
MÃE	53,45	16,35	23,15	7,2%	-

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

Assim as quatro professoras identificadas como leitoras, apresentando, portanto, o perfil procurado por mim, não possuem, no nicho familiar, alto nível de escolarização.

- A mãe da professora Pollyanna concluiu o Ensino Médio e a escolaridade do pai é desconhecida.
- A mãe da professora Clara cursou o Ensino Médio e seu pai, o Ensino Fundamental.
- A mãe e o pai da professora Lua possuem até a quarta série do Ensino Fundamental.
- A mãe o pai da professora Esperança não concluíram o Ensino Fundamental.

Mas, para elas, a baixa escolaridade dos pais não interferiu negativamente para a sua formação como leitoras,

Pollyanna ...mas essa questão de ter livros em casa, dela estar sempre lendo, ela tem . Ela é formada no 2^o grau, então isso já faz uma diferença grande.

... mamãe comprou todos os livros que foram pedidos na escola para fazer prova literária e ela lia os livros também. A gente lia, ela discutia comigo e eu ia fazer a prova.

Esperança Só que minha mãe apesar de não ter uma formação assim acadêmica, ela valoriza muito isso. E, naquela época, os vendedores de livros passavam muito de porta em porta, vendendo livros, e ela sempre comprava. Às vezes,

fazia várias prestações, mas ela sempre tinha uma boa enciclopédia de pesquisa, um bom dicionário, ela procurava ficar com a gente nesse momento de atividade de para casa.

... minha mãe lia histórias infantis pra gente e contava muitas histórias também.

...minha mãe pegava os textos, ia lendo pra mim e explicando e eu ficava mais calma para ir fazer as provas.

Então, os dois (irmãos) mais velhos que eu já estavam em idade escolar. Então, eles tinham contato com livros porque já estavam estudando e através deles eu ficava também com livros.

A escolaridade dos meus pais, eles têm o ensino fundamental só, incompleto.

Lua

... e o meu pai, apesar de não ter estudo, tinha só até a quarta série; ele era uma pessoa muito culta, do ponto de vista do conhecimento. E ele tinha muitos livros em casa, diversos sobre política, sobre educação sexual, revistas...

...a influência maior foi do meu pai, que sempre gostou muito de ler, apesar de não ter escolaridade. (...) Meu pai, além de gostar muito de ler, achava importante, influenciava, incentivava e a gente via sempre ele com alguma coisa na mão, é livro, jornal, tudo que caía na mão dele, ele lia.

Acho que fez até a segunda ou terceira série, mas a mamãe nunca foi muito chegada a leitura não, o meu pai era.

...os meus irmãos já tinham ido pra escola, já sabiam ler e eu ficava interessada pela leitura, ficava querendo saber , perguntando, que letra é essa, e aquela ali...

Clara

... a minha mãe é professora, (...) é professora em nível médio e o meu pai tem o ensino fundamental, mas o meu pai sempre gostava muito de ler e incentivava a gente lê tudo.

Então, essa questão de quem influenciou minha formação, acho que basicamente foram meus pais.

Mesmo com suas peculiaridades, o perfil de escolaridade dos pais das professoras pesquisadas coincide com os dados da pesquisa da UNESCO e do GAME. Poderia existir uma tendência dos pais de baixa escolaridade a incentivar o Magistério como forma de romper com o baixo capital cultural familiar e a profissão docente ser vista como ícone de alto capital cultural? Afinal de contas, todos os familiares presenciaram, mesmo que timidamente, a atuação docente e isso serve

de referência, às vezes, a única referência profissional de *status*. Chama a atenção, de forma particular, esse fato - essas professoras foram estimuladas pelas famílias a fazerem o curso de Magistério. (voltarei a essa situação no tópico 4.11)

A intimidade de muitos pais com livros e com a leitura, mesmo tendo eles baixa escolaridade, mostra-se clara em algumas falas e parece ter influenciado, de forma positiva, a configuração das professoras como leitoras.

Pollyanna acha, entretanto, que o incentivo à leitura dado pela mãe está relacionado ao fato da mãe ter cursado o ensino médio, considerando-o como uma boa escolaridade. Entretanto, em conversa informal com outra professora da Escola Arborizada, ela me disse que não tem hábito de leitura e sua mãe não a incentivava quando criança, apesar de ter cursado o ensino superior.

Ao que parece, o *habitus* de leitura, ou seja, o conjunto de disposições que predispõem ao hábito de leitura, não está diretamente ligado à escolaridade da pessoa e de sua família ou só relacionado a ela. Parece haver também, entre os pais, disposições letradas mostradas através da oralidade, como a contação de histórias sem a leitura direta dos livros.

Um outro aspecto que deve ser citado é o fato de que irmãos mais velhos podem também interferir positivamente na formação de irmãos leitores, de acordo com a relação que eles têm com a leitura. Isso foi mostrado em uma das falas de Esperança.

A influência da mãe ou do pai, em relação à configuração de leitora, é diferente entre elas. No caso de Pollyanna, a influência da mãe foi muito forte por não ter a presença do pai e no caso de Lua, apesar de ter mãe, se evidencia uma presença maior do pai em relação à sua formação como leitora.

Parece que a melhor forma de despertar na criança o gosto pela leitura é ter um ambiente em que ela seja uma atividade tão natural como outras tantas do cotidiano, tal como fazer uma refeição, por exemplo. Nesse sentido, valorizar a escola não quer dizer que se dá a importância devida à leitura e usar um discurso sobre a importância da escola para a vida futura não basta para despertar o gosto pela leitura. O verdadeiro valor que a família pode dar para a leitura é fazer dela um hábito regular e agradável no ambiente doméstico. As professoras pesquisadas revelam esse tipo de atitude dos familiares em relação à leitura, que prepararam a predisposição das mesmas para se constituírem como leitoras,

- Pollyanna mas essa questão de ter livros em casa, dela estar sempre lendo, ela tem...
- Essa questão de sempre contar história, de estar mandando (...), o papel dela foi muito importante.
- ...mas como era gostoso esse trabalho que a mamãe fazia, eu lia, depois ela lia e a gente discutia esse livro.
- Esperança ... minha mãe lia histórias infantis para gente e contava muitas histórias também. Todo dia quando a gente ia dormir ela ficava ao lado da cama e, até repetia histórias, mas a gente sempre estava requisitando a presença dela para ela fazer, para ela passar esse momento com a gente.
- Aprendi tudo isso em casa acompanhando meus irmãos nas atividades normais de para casa.
- Lua ... e eu ficava assim interessada pela leitura, ficava querendo saber, querendo perguntar que letra é essa, que letra é aquela e meu pai me deu um joguinho, esses joguinhos de toquinhos com o alfabeto. Então, com esse joguinho de alfabeto eu ia perguntando e meus irmãos mais velhos iam-me mostrando e eu aprendi a ler assim, com seis anos de idade, sozinha, na minha casa, sem estar freqüentando escola. Sozinha, porque eu não tinha professor, eu aprendi com meus irmãos e pela minha curiosidade.
- Clara Mas meu pai sempre gostava de ler e incentivava a gente lê tudo. É revista, então, na minha infância eu lia tudo, tudo, tudo.

As falas das professoras demonstram que a relação de seus pais com os livros e com a leitura era estreita e revelam tendências incorporadas por eles anteriormente, seja através do pouco contato com a escola, seja através da influência da família e de outros. Da mesma forma, essas disposições de seus pais influenciaram, de forma lenta e sutil, sua relação com o ler, que se evidencia nas atitudes de leitura presentes em sua vida.

Mas, além disso, destaca-se o valor atribuído à escola, pelos pais, na ação formadora dessas quatro professoras. As famílias dessas professoras reconheciam o trabalho feito pela escola como necessário para o desenvolvimento de seus filhos e também o valorizavam nas atitudes de acompanhamento escolar. Isso se traduz na ansiedade e na cobrança em relação às atividades escolares e em um trabalho paralelo ao da escola:

- | | |
|-----------|--|
| Pollyanna | <p>A ansiedade da mamãe era muito grande. É, eu não me lembro como eu lidava com isso não.</p> <p>E, mamãe foi ficando muito ansiosa com essa questão, comprou uma cartilha, que eu tenho até hoje, que se chama “Ler a jato”, e ela foi trabalhando a silabação comigo em casa. E, no 2º semestre da 1ª série, foi que eu li. E ela fala mesmo, que foi porque ela pegou firme.</p> |
| Esperança | <p>“ E eu não estava acostumada com aquela rotina, então minha mãe pegava os textos, ia lendo para mim e explicando, então eu ficava mais calma para fazer as provas por que o período de adaptação inicial foi muito difícil.”</p> <p>...a gente sempre tinha em casa uma boa enciclopédia de pesquisa, um bom dicionário e ela procurava ficar com a gente nesse momento de atividade de para casa e tinha a preocupação da gente não levar nada incompleto para escola.</p> |
| Lua | <p>Agora, minha mãe, ela era mais rígida em relação à cobrança com a escola. Não tinha essa coisa de ir brincar, enquanto não acabasse a atividade. Ela nem sabia o que eu estava fazendo, se estava certo ou errado, mas tinha aquela hora e a gente ficava com medo de ficar muito mal na escola e ela vigiava muito.</p> <p>É aquela coisa de colocar agente para fazer mesmo, de ter horário.</p> |

Clara Agora, a cobrança da família em relação à escola, existia sim, de que era importante.

...minha família sempre me cobrou muito em relação à escola.

Apesar de a cobrança familiar estar presente no discurso das professoras, a forma como isso era feito não fica explícita, em algumas falas, às vezes, por perceberem tal cobrança como natural ou porque ela era apenas verbal, já que alguns pais não podiam prestar ajuda nas atividades escolares.

A valorização do conhecimento escolar, pelas famílias das professoras, pode evidenciar o reflexo de um discurso instituído que autoriza, no sistema escolar, a transmissão da cultura acumulada pela humanidade. É como se a família reconhecesse e legitimasse a função histórica da escola.

4.5 Contatos sociais marcantes na vida das professoras-leitoras

Além da família nuclear, outras influências aparecem no processo de formação de professoras-leitoras, seja da família mais ampliada, seja do círculo de amigos próximos ou do grupo profissional. Apesar de serem contatos em tempo menor do que com a família nuclear, há lembranças de outras pessoas marcantes na sua retrospectiva de vida relacionada à leitura:

Pollyanna ...eu lembro que dois dos meus primos eu via sempre lendo, me chamou a atenção e eu tive a audácia, uma vez quando eu estava quase fazendo quinze anos de quase pedir para ao meu primo o livro de Anne Frank.

Tem um senhor que mora aqui no bairro, eu brinco com ele que ele é meu pai, por ter perdido meu pai muito cedo, e todos os meus presentes dele, são livros.

- Esperança
- Agora, na escola sempre tem uma amiga que tem um livro bom, que te empresta...que você faz troca de livros,...
- Então, meus dois irmãos mais velhos, que já estavam na idade escolar, tinham contato com livros, porque já estavam estudando e, através deles, eu ficava também com livros.
- A gente tinha aquele contato semanal com a bibliotecária, tinha o caderno de biblioteca. Então, eu gostava muito dessa parte e isso era um incentivo para que a gente lesse.
- Lua
- Eu gosto de conversar com gente que lê, já tive assim, já tive época de estar discutindo, com colega assim: vamos ler esse livro, você lê esse e aí a gente vai discutir no bar sobre o livro.”
- Então, com esse joguinho de alfabeto eu ia perguntando e meus irmãos mais velhos iam me mostrando e eu aprendi a ler assim, com seis anos de idade, sozinha na minha casa, sem estar freqüentando escola. Sozinha, porque eu não tinha professor, eu aprendi com meus irmãos e pela minha curiosidade.
- Clara
- ... eu lembro que a minha prima, sobrinha do meu pai, era mais velha que a gente, morava aqui e não sabia ler então eu a ensinei ler, ...
- ... minhas tias são professoras também, então lá na casa da minha avó a gente ia passear, sempre tinha muito livro. Então lá eu lia, não que elas me incentivassem, mas só o fato de ter já é um incentivo.
- ...chegou uma professora bravíssima, muito brava e a gente aprendeu a ler....em um mês todo mundo da sala estava lendo e foi pelo método global, aquele dos três porquinhos.

Algumas relações, mesmo pouco duradouras e que acontecem de forma inconsciente, podem deixar marcas que influenciam a postura de leitor, uma vez que reforçam o *habitus* que esse leitor já possui.

É interessante perceber que uma das professoras pesquisadas acredita que o fato de os livros estarem expostos já é um incentivo à leitura, por si só. Ela não tem a percepção de que a sua curiosidade e toda a sua relação com a leitura é que fazem com que ela perceba os livros à sua volta. A curiosidade se mostra como característica marcante das professoras leitoras e essa marca aparece ao se interessarem pelo livro da colega, ao perguntarem aos irmãos mais velhos como se lêem as palavras ou ao gostarem das aulas de biblioteca.

Apesar da escolarização extensa das professoras, comprovada através do questionário, a influência da escola no desenvolvimento do gosto pela leitura não foi citada de forma enfática. Mas, mesmo assim, alguns fatos marcantes foram lembrados, de forma especial, relacionados aos primeiros oito anos de escola.

- Pollyanna
- ...talvez na terceira série, a professora fez um sorteio,..., e foi um sorteio por dia durante uma semana e todos os prêmios eram livros e eu fui sorteada todos os dias da semana.
- ...tinham umas amigas que sempre liam muitos livros policiais e a gente trocava muito isso na adolescência, todo final de semana a gente encontrava e ia pro mesmo quarto e ficava lá conversando e uma das conversas era essa troca de livros.
- ...os meus professores, por exemplo, que eu consigo lembrar, pareciam pessoas que liam bastante, é tanto que foram pessoas que me chamavam bastante a atenção.
- ...a firmeza com que os professores trabalhavam, a forma como indicavam os livros para mim, isso me dava muita segurança.
- As pessoas que eu convivo mais de perto, eu considero como leitoras, eu estou falando de quem eu saio, que eu convivo no final de semana, então fica mais fácil.
- Esperança
- Então a gente ficava sabendo, a professora dava livros diferentes pra turma, cada grupo pegava um e marcava a apresentação (...) Então era uma atividade que a gente ficava muito satisfeita ao realizar.
- É a minha professora de português de 5ª a 8ª ela fazia esses clubes que eu te falei. Ela incentivava, levava sempre livros diferentes, livros assim de acordo com a nossa idade e eu acho que ela teve boa participação e eu tive sorte por que ela fazia isso e era uma professora com quem eu tinha uma afinidade muito grande.
- Agora, na escola sempre tem uma amiga que tem um livro bom, que te empresta... que você faz troca de livros,...
- Lua
- Mas já na 5ª a 8ª série, a minha experiência com a leitura, foi essa leitura que era pedida nas aulas de português. Aquela leitura que a gente faz pra nota, mas mesmo assim eu gostava.
- Agora no ensino fundamental e médio eu não tive muita influência de colega não. Nessa época eu gostava de pegar livro por minha conta.
- Eu gosto de conversar com gente que lê, já tive assim, já tive época de estar discutindo , com colega assim: vamos ler esse livro, você lê esse e aí a gente vai discutir no bar sobre o livro.”

Clara

A escola, de uma forma meio indireta. O primeiro livro que eu li foi na terceira série, “O caso da borboleta Atíria”, um livro que eu gostei, achei muito interessante.

Eu acho que tem uma relação direta entre leitura e desempenho, inclusive não é só profissional no profissional, é pra tudo, pra uma conversa, se você está numa festa, no meio de amigos, acho que a leitura te amplia.

E essa leitura, literatura por prazer, pego emprestado. Uma colega lê e empresta.

Ter sido contemplada com sorteio de livros, o desenvolvimento de atividades interessantes e mesmo os métodos mais tradicionais de incentivo à leitura serviram como mais um estímulo, além daquele dado pela família, para cultivar o *habitus* relacionado à leitura. Mesmo de forma pouco enfática, a escola e alguns professores, reforçaram o *habitus* que estava sendo cultivado pela família.

A influência do convívio com leitores e leitura reforça a tendência do que Bourdieu chamou de reconhecimento e inter-reconhecimento, desenvolvendo, através do capital social, os constituintes do *habitus* que, por sua vez, continuará a se fortalecer nas relações estabelecidas.

As relações estabelecidas entre as pessoas, a escolha e o reconhecimento de grupos dos quais se vai participar estão diretamente ligados ao *habitus* incorporado e se manifestam no capital social³² de cada pessoa. A procura por pessoas leitoras, a troca de livros, o gosto por se relacionar com quem é parecido, nas dimensões de ser leitor, configuram o capital social, da forma como é definido por Bourdieu.

³² “...rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação de um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns(...), mas também são unidos por relações permanentes úteis.”(BOURDIEU, 2002:67)

4.6 Livros e autores sempre em mente

Um dado interessante foi detectado no questionário respondido pelos 27 professores da escola pesquisada: ao perguntar qual o melhor livro que já haviam lido, dezessete docentes escreveram o nome de um livro como havia sido solicitado, cinco professoras não responderam à pergunta e cinco professoras citaram o nome de três ou mais livros.

Entre as quatro professoras entrevistadas, três citaram, em seu questionário, o nome de três ou mais livros, alegando ser impossível citar somente um título. Essa foi uma indicação importante para considerar essas quatro docentes como portadoras de uma marca de leitor.

Esse traço marcante das quatro professoras-leitoras apareceu também nas entrevistas, no fato de citarem muitos nomes de livros e outras leituras que marcaram, de várias formas, sua trajetória de leitoras, seja porque mexiam muito com sua emoção, seja porque foram obrigatórios ou importantes em seu trabalho docente, como ajuda na faculdade, mesmo porque foi relevante a forma de ter acesso a ele, como um presente recebido ou uma recomendação,

Pollyanna

Eu achei um absurdo, porque morria gente no livro, é, aconteceu o fracasso na história e até então era o final feliz. E esse “Mar Morto” ele marcou muito por causa disso.

Eu tive que parar várias vezes, mesmo porque com os livrinhos que eu chamava agüinha-com-açúcar na 5ª a 8ª série eu já chorava até, com o “Diário de Anne Frank”, foi duro.”

.. ele se chama “Meninas exemplares”, aquilo elas sofrem, mas estão achando sempre o lado bom.

...o Saci do Monteiro Lobato, ele me deu.(vizinho)

...eu não sei se ele pode ser considerado de auto-ajuda, do Og Mandino.

E teve uma época que era sempre do Rubem Alves, que o pessoal me trazia.

... do Leonardo Boff eu gosto mais dos livros antigos dele do que os de agora.

...na área de Teologia, o livro "Sacramentos na vida e a vida nos Sacramentos" foi muito interessante, porque foi uma quebra que o Leonardo Boff dá nessa visão muito fechada que a gente tem dos Sacramentos...

Livros de literatura infantil é, que eu gosto muito é Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Carlos Heitor Cony...

E como a gente ficou muito dentro do ônibus, eu acabei lendo o Chico Buarque, eu nunca tinha lido.

É... Paulo Freire também eu gosto muito, uma linguagem muito tranqüila...

Teve uma seqüência, eu esqueci agora o nome do autor. Tem "Música ao longe", "Clarissa", é Érico Veríssimo.

Na área da Matemática, que é esse que eu falei da Constance Kami. Eu achei interessante, e as sugestões que tem no livro, e eu trabalhei com os meninos, e justamente o que a pesquisadora está colocando no livro foi o que aconteceu.

Logo quando eu entrei (na faculdade) eu assinei revista de reportagem, não me lembro... acho que teve "Veja", " Isto é"...

No meu caso, hoje, como sou alfabetizadora, estou lendo um livro de ortografia, esse é um livro muito legal de estar lendo.

Esperança

"Guia dos seus direitos" é um livro muito bom já baseado no novo código civil, do Josué Rios, fala desde direito com relação à casamento até em condomínio, faz um resumo muito bom de acordo com o novo código civil.

"Os processos de leitura e escrita" da Emília Ferreiro.

"Lavoura arcaica" um livro muito bom do Raduan Nassar, que teve até filme no cinema.

"As mulheres em face do direito" do Wilson de Oliveira, também um livro de acordo com o novo código civil e a Constituição.

"O retorno (e) terno" do Rubem Alves, que é um autor que eu gosto muito de ler, tanto a literatura mais adulta quanto infantil para o trabalho em sala de aula.

Tem o Fernando Sabino que a gente lia muito, que os professores sempre recomendam, Carlos Drummond de Andrade, (...) Luís Azevedo...

Lá em casa tinha Graciliano Ramos, mais esse que a minha mãe comprava as coleções: os contos condensados... Machado de Assis. Ela comprava as coleções, então tinha vários livros dele.

"Direito dos pais" é um livro de Tânia Zaguri que dá dicas para os pais, de como eles devem agir com os filhos, principalmente na fase de adolescência."

"Amor" do Léo Buscaglia, "Amar pode dar certo" que eu já li e indiquei para várias pessoas. "Os direitos do paciente" é do Cristhian (...) porque agente não sabe quais os direitos que tem quando precisa realmente buscá-los."

...aquele "Câncer: direito e cidadania", também eu fiquei sabendo através de uma leitura na revista "Isto é", é um livro de Antonieta Barbosa que dá muitas informações para o paciente que está com câncer e as pessoas não são informadas a respeito disso. Inclusive eu já emprestei esse livro para uma pessoa que conseguiu reivindicar e conseguiu alguns direitos a partir das informações dadas por ela."

Lua

Aí, eu lembro que li "O pequeno príncipe", "O cortiço", "O feijão e o sonho", "Helena"... "Escrava Isaura", "Pollyanna". Então, esses livros eu li na escola, por que eram pedidos pela professora, a gente tinha que fazer resumo, tinha prova deles,mas isso não me desincentivou com a leitura não, eu gostava muito de ler.

...e eu gostava muito de ler literatura ligada à auto-ajuda, "O poder do pensamento positivo", "Amando e aprendendo", do Léo Buscaglia, "O paraíso fica perto", "Amar pode dar certo" e mais um monte de livros ligados nessa área e ligados também ao Espiritismo.

Ganhei um livro muito bonito, "O amor nos tempo do cólera". Eu não me lembro o autor agora...É Gabriel Garcia Marquez. Quer ver outro? "O lobo da estepe", que eu achei muito legal. De Rubem Alves, minha colega me deu uns quatro que eu não lembro os nomes agora, mas eu já li todos.

Clarice Lispector, Cecília Meireles, Pedro Bandeira, Jorge Amado, deixa eu ver quem mais... Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e outros vários.

Clara

... do Ganimedes José, "Depois do silêncio". Nossa, um livro muito triste. O menino vai roubar a boneca para irmã dele, é uma tristeza do início ao fim, mas com esse livro eu chorei muito. Muito, muito bonito.

O primeiro livro que eu li foi na terceira série, "O caso da borboleta Atíria", um livro que eu gostei, achei muito interessante.

...em um mês todo mundo da sala estava lendo e foi pelo método global, aquele dos três porquinhos.

... alguns autores como Herman Hesse, que eu até já citei; Jorge Amado, foi muito importante quando eu era adolescente, eu achava assim, uma coisa de louco, hoje eu já nem acho tanto, mas foi um autor que influenciou, me marcou na adolescência.

... Tenho alguns livros, ah, do Nikos (...) tem o livro dele, "Zorba, o grego" pra mim é um livro maravilhoso, é um autor muito legal. Eu já li, inclusive, Sidney Sheldon.

É John Steinback, tem dois livros dele que são fantásticos, maravilhosos. O Herman Hesse acho muito legal, todos os livros dele que eu li são muito bons, muito interessantes. Ah, eu li algumas coisas do Ítalo Calvino e gostei.

eu acho que na área de Psicologia o melhor de todos é o Freud, antes de ser um psicanalista ele é um escritor, ele escreve muito bem. Ler o Freud é muito legal.

Pode parecer comum, mas o fato de alguém citar vários nomes de autores e de livros e, mais ainda, relacionar título ao autor não é tão usual como foi para as quatro professoras entrevistadas. Essa habilidade é mais evidente naquelas que lêem muito e que o fazem há muito tempo. No questionário respondido pelas docentes da escola pesquisada, algumas não conseguiram sequer lembrar qual foi o melhor livro que já leu. É de se esperar que o melhor livro lido não seja jamais esquecido. Assim, a lembrança de livros e autores mostra-se como mais uma evidência de um *habitus*, que lenta e sutilmente foi-se incorporando.

As quatro professoras citaram a utilidade de algumas leituras, falaram sobre a indicação de livros e mostraram que leram muitos livros de um mesmo autor, além de resumir a temática de alguns deles. Certas expressões aparecem como adjetivos para o encantamento diante de algumas leituras, como, por exemplo, "maravilhoso", "muito bonito", "muito legal", "fantásticos", "uma coisa de louco", "muito interessantes". Essas expressões demonstram um pouco a emoção ao falar de leituras feitas e que, infelizmente, não pode ser sentida pelo leitor deste trabalho, mas que foi sentida por mim ao entrevistar as professoras.

É interessante perceber que o prazer pela leitura não se prende a um único tipo de livro. O gostar de ler parece que passa pela questão de gostar de aprender diferentes coisas a partir de diferentes olhares. Isso pode explicar a variedade de literatura apresentada pelas professoras.

Pollyanna ... o único livro assim que eu não sei se posso falar que... são poucos ou quase nada que eu li são esses livros policiais.

Esperança Eu gosto de ler e gosto de leitura variada. ... eu gosto de ler romance, ... eu tenho muitos livros de conhecimento ... livro na área científica, eu gosto de ler.

O último livro que eu estou lendo atualmente, que eu estou terminando a leitura, é esse “Quem ama educa” do Içami Tiba.

Então eu gosto de livros espíritas, livros de poesia, eu acho que eu faço uma misturada boa.

Lua ... eu sempre fui muito eclética, então eu gostava de tudo, tudo que caía minha mão eu lia, é revista em quadrinhos, essas revistas que têm na praça pra vender, eu gostava de ler de poesia... Carina, Diana, Sabrina. Eu adorava ler aquilo também. Além dos livros de literatura.

... hoje eu leio tudo, tudo que cai na minha mão, que eu acho interessante, romance, livro de poesia também, literatura ligada à espiritualidade, à cultura do oriente e romance em geral, e hoje eu leio qualquer coisa, mas sempre gostei muito.

Clara ...eu sempre gostei de ler tudo. Então leio semanalmente, assino revista, gosto de ler jornal e livro, literatura especialmente.

O que caía na minha mão. Estava de férias, antes de começar a trabalhar então eu lia mesmo, é tudo.

E hoje tenho menos tempo, mas assim, na medida do possível, estou lendo.

Então leio semanalmente revista, gosto de ler jornal e livro, literatura especialmente, mas hoje em dia estou mais exigente, eu não estou querendo ler muita coisa sobre trabalho não, prefiro livros para o meu prazer.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que orienta a educação nacional, mostram o ecletismo como caminho para a competência da leitura hoje, caminho esse diferente do que era trilhado até duas décadas atrás.

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que se deve organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. (PCN, vol.2, p.54)

Sacristán também discute essa situação,

A velha ordem da leitura agora se desvanece e o cânone seletivo de alguns poucos textos dilui-se; multiplicam-se os lugares de aprendizagem através da leitura, com uma variedade de hábitos e de comportamentos que fazem dessa prática cultural algo enormemente variado. (SACRISTAN, 2002:61)

Esse ecletismo, no entanto, vai ser desenhado individualmente, a partir das preferências de cada um, que, por sua vez, foram desenhadas pelo *habitus* incorporado desde a infância. Isso pode explicar o porquê de uma pessoa gostar de ler revista em quadrinhos, a Bíblia e jornais, enquanto outra pessoa prefere revistas, crônicas e romances, por exemplo. Sacristán ainda coloca que “ *o problema do leitor hoje está em saber o que é conveniente ler diante da enorme disponibilidade de materiais que podem ser lidos.*” (2002:60). Penso que a conveniência está relacionada à obrigação, enquanto a preferência está relacionada ao prazer, mesmo sabendo que, muitas vezes, a obrigação e o prazer podem andar juntas.

A questão da leitura variada se coloca de uma forma muito pertinente neste trabalho, pois se mostra como um delineamento de um novo tipo de leitor: o leitor na era da globalização. O novo leitor que surge necessita ampliar suas capacidades de leitura, pois o mundo ampliou as possibilidades de textos. Se a arte mudou, os textos mudaram, os veículos de leitura mudaram, o leitor também necessita de mudanças.

Uma outra questão que merece destaque é o fato de as professoras receberem livros de presente dos amigos e parentes. Algumas receberam mais, como Pollyanna e Lua, e outras, menos, como Clara e Esperança. Isso pode demonstrar que o gosto dessas professoras pela leitura pode ser percebido pelos que estão à sua volta.

Pollyanna

...desde pequena foi presente com livros.

...o "Saci" de Monteiro Lobato, ele me deu!

Quando foi no domingo à noite uma amiga dela trouxe todos os livros pra mim.

...no meu aniversário geralmente , quando estou em BH, geralmente um livro eu ganho. E teve uma época que era sempre do Rubem Alves que o pessoal me trazia.

...é tanto assim, que no vestibular, quando eu saí do 2º grau e fui trabalhar com um freguês da mamãe..., e na minha formatura ele me deu todos os livros que iam cair no vestibular, de presente.

...quando fui crescendo, os livros que eu ganhava, as pessoas que aproximavam, é mais velhas mesmo, até mesmo por causa da idade da mamãe, eram livros que eu ganhava.

- Esperança "A festa de Maria", por exemplo, é um livro que eu ganhei, "Lavoura arcaica", do Raduan Nassar, também eu ganhei.
- Lua ...já ganhei vários, na infância, mais assim de historinhas, mas eu não lembro o nome deles não.
- "Eu saía muito bem na sala e sempre no final do ano eu ganhava livrinho com dedicatória. Isso eu também, de professora eu ganhei, mas era mais do meu pai.
- Agora na fase adulta ganhei, de amigos, já ganhei. Ganhei um livro muito bonito "O amor nos tempos do cólera".
- E eu gostava muito de livrinho de histórias, minha avó sabia que eu gostava e comprava e me dava.
- Clara O primeiro livro que eu ganhei foi um, quando eu tirei a quarta série, por que eu fui a melhor aluna, a professora me deu um livro que era "O menino de asas".
- É um ou outro. Inclusive os livros que eu ganhei, só livros bons.

Para Bourdieu (2002), o capital social, como um conjunto de relações que visam ao interconhecimento e ao inter-reconhecimento em que os agentes são unidos por ligações permanentes e úteis, e fundados em trocas materiais e simbólicas. Dessa forma, a troca de presentes entre pares de um mesmo grupo faz parte desse jogo de reconhecimento. No caso das professoras-leitoras, parece que, quando estas ganham livros, são reconhecidas como leitoras ou como alguém que exerce uma profissão que exige a constância na leitura. Os livros que elas compram e ganham passam a fazer parte de seu capital cultural objetivado, ou seja, da forma de material de cultura que elas possuem efetivamente.

4.7 Livros na casa dos pais, livros na sua casa e uso de bibliotecas

A convivência com livros desde a infância é um aspecto significativo na vida das professoras leitoras. Começando pelos livros na casa dos pais, passando pelos das bibliotecas e chegando aos seus próprios livros, o contato com a leitura atravessa toda a trajetória de suas vidas.

Para termos uma idéia da quantidade de livros que as professoras pesquisadas possuíam, havia, no questionário aplicado, uma questão que pedia o número de livros não-didáticos pertencentes a elas. A opção por livros não-didáticos se deu por que esses seriam verdadeiramente adquiridos ou ganhados pelas professoras; os livros didáticos, por sua vez, são doados a elas pelas editoras e servem como base para a confecção de atividades escolares, sendo, portanto, material de trabalho. A posse de livros não-didáticos pelas professoras da escola pesquisada se apresentou assim: 54% têm até 50 livros não-didáticos em casa, 28% possuem entre 50 e 100 livros em casa, 7,2% entre 100 e 200 livros e 10,8% possuem mais de 200 livros.

Quando essa análise passa a ser feita para as quatro professoras entrevistadas, temos três professoras que possuem entre 50 e 100 livros não didáticos em casa e uma com mais de 200 livros. Assim, o capital cultural objetivado, em forma de livros, das professoras entrevistadas, diferencia-as das demais e se mostra como mais um indicador de sua postura como leitoras.

O escasso número de empréstimos feitos, pelas professoras, na biblioteca da escola em que trabalham é justificado por elas pelo acervo precário da escola, com obras mais voltadas para crianças e adolescentes. Outras bibliotecas, no entanto,

fizeram e fazem parte da vida dessas professoras leitoras como mais uma opção para realizar suas leituras, apesar de terem importância diferenciada entre elas.

- Pollyanna
- Com biblioteca eu não lembro da minha escola de 1ª a 4ª série, não. Acredito que devia ser em sala de aula, alguma coisa assim.
- Na vida, foi uma presença muito legal da biblioteca pública, lá em cima na Praça da Liberdade. (...) aliás tem muito tempo que eu não volto lá. E junto com ela, a biblioteca do SESC.
- E eu fui fazendo curso, eu fiz o curso de educação artística. E nesse período, a biblioteca pública, ela volta a ter um papel importante porque eu comecei a recorrer à biblioteca novamente.
- ...e na volta é que eu passava naquela biblioteca central ali, no SESC.
- Talvez pela nossa escola por mais que ela seja uma biblioteca com acervo pequeno, ela supre um pouco os livros que eu não tenho ou que eu preciso.
- ...pra gente como professora acho que ela (a biblioteca da escola) é muito pobre para pesquisa nossa(...) para aquela formação que a gente precisa como professor ela é muito pobre.
- E a questão da correria também, do tempo. Então não dá para ir a uma biblioteca ou outra. E no caso, é a que eu tenho mais contato é a do SESC mesmo.
- Esperança
- Tem muito tempo que eu não frequento biblioteca.
- Eu acho que é uma correria tão grande que os professores não têm oportunidade de priorizar esse contato (com a biblioteca) dentro da escola.
- Mas, o primeiro contato assim com livros em bibliotecas foi na escola. E depois também, uma biblioteca itinerante... A gente ia, pegava livro, ficava aquele dia com um número maior de livros.
- Por que antes a gente tinha uma aula mesmo de biblioteca, não era só ir à biblioteca pegar livro e levar para casa. A gente tinha aquele contato semanal com a bibliotecária, tinha caderno de biblioteca, a gente lia os livros nas mesinhas.
- Depois eu fiz ficha na biblioteca pública, lá na Praça da Liberdade, mas eu já estava um pouco maior.
- Não é sempre, não venho toda semana, passo semanas sem vir à biblioteca da escola. Mas eu acho que a biblioteca precisava ser mais explorada pelos professores, junto com as crianças.
- Eu peguei poucos livros aqui (na biblioteca da escola). O que eu pego mais aqui é relacionado para o trabalho aqui na escola.

- Lua ... a experiência que eu tive era pegar livros lá na biblioteca do Instituto, depois na, na universidade...
- Então, os que eu não conseguia comprar, eu pegava na biblioteca da escola, da faculdade, da Católica e, às vezes, alguns eu pegava na biblioteca do SESC que eu tenho também ficha lá e na biblioteca pública.
- ... eu pegava na biblioteca pública e até na biblioteca aqui, eu pego de vez em quando. Nas férias, eu vou lá, olho se tem algum romance interessante e levo pra ler.
- Clara A biblioteca antigamente era mais difícil o acesso. Quando eu era pequena a biblioteca da minha escola não emprestava livros. Acho que não tinha essa cultura da importância da biblioteca.
- ...quando eu fui para o Instituto de Educação, tinha uma biblioteca grande e lá eu pegava livro.
- É, a única biblioteca que hoje eu... a do Maria Magalhães é melhor eu a do Dom Orione. Então, até o ano passado eu pegava muito livro de literatura. Eu tenho na escola (cadastro em biblioteca), em outras não.
- ...então hoje eu pego... de vez em quando eu peço pra ele (marido) pegar um livro pra mim lá (na biblioteca da escola de Ciência da Informação da UFMG).
- Aqui na escola são muito... o acervo é pequeno, não tem... muito voltada para essa questão didática, não tem muito a questão dessa literatura, ler por prazer.

Devemos levar em consideração que as professoras pesquisadas são oriundas das camadas menos abastadas e também que, no Brasil, não existem ainda políticas de subsídios a livros não didáticos, o que faz com que esses tenham preços que não condizem com o poder de compra das professoras. Apesar de ser uma opção a mais para a leitura, o uso de bibliotecas pelas professoras atualmente é considerado baixo por elas mesmas que se justificam pela falta de tempo para ir a bibliotecas mais atualizadas e voltadas para o público docente e adulto. Outrossim, queixam-se, também, do acervo precário e inadequado a suas necessidades das bibliotecas de algumas escolas municipais em que elas trabalham.

As falas das professoras demonstram que elas utilizavam-se mais de bibliotecas quando estudantes e que, hoje, utilizam menos.

- Pollyanna É, hoje, é a questão do comprar mesmo...que eu tenho ,hoje.

Eu fui olhando e falei: gente, eu preciso sair desse lugar porque eu vou acabar comprando livro que eu não posso comprar aqui, agora.
- Esperança às vezes, na maioria das vezes eu compro os livros. Quando é um livro que eu tenho uma boa indicação, eu prefiro adquirir o livro.

Então eu procurei várias vezes na Leitura, até que o vendedor adquiriu o livro e me telefonou pra eu ir buscar.

É um livro que eu fiquei sabendo através de uma leitura da "Veja", gostei do livro e comprei. "Amor" do Léo Buscaglia.

... a maioria dos livros que eu tenho realmente foram livros que eu comprei, a partir do meu interesse, livros que eu acho interessante ler em casa.
- Lua Eu gosto de comprar também, tem sempre dentro de toda essa linha que falei que eu gosto, eu sempre comprava também.

... quando eu fui fazer o curso de história, haviam muitos livros caros, alguns eu comprava por que eu acho interessante ter. Livro é uma coisa que você não perde em comprar. Com todo desenvolvimento da tecnologia, com o computador, eu acho que bons livros você deve ter em casa.
- Clara A compra de livros é atualmente cada vez mais reduzido, muito em função mesmo da grana, são livros caros, a maioria dos livros. Não são caros, é por que nosso salário é muito ruim, então comprar mesmo é assim o básico. Eu ando comprando, ultimamente, basicamente livro pro meu trabalho.

Apesar do alto custo e do orçamento apertado, as quatro professoras leitoras gostam de comprar livros como mais uma opção de acesso à leitura. A compra de livros aparece como necessidade de trabalho ou de aquisição de bons títulos. Ter livros em casa pode ser reflexo do *habitus* de leitor, uma vez que as professoras conviveram com livros na casa dos pais desde a infância. É interessante constatar que as professoras entrevistadas não compram livros em sebos³⁴, o que seria mais

³⁴ Livrarias que vendem livros usados com preços mais baixos.

uma alternativa para sua prática de leitura. Em conversa informal, duas delas nem sabiam da existência deles.

4.8 Percepção sobre leitura de professores

A percepção sobre o que significa a leitura para os professores, em geral, é diferenciada entre as quatro professoras pesquisadas. Tanto registramos a falta de opinião formada sobre sua importância, quanto à mera repetição de discursos do senso comum. Mas há, também, percepção positiva da questão.

- Pollyanna ...os meus professores, por exemplo, que eu consigo lembrar, pareciam pessoas que liam bastante, é tanto que foram pessoas que me chamavam bastante a atenção.
- Talvez hoje as pessoas falam da questão do livro, de não ter dinheiro pra comprar, dessa correria toda(...) e eu não consigo fazer uma avaliação disso, se era melhor, se era pior, eu acho que depende mais da pessoa mesmo, de como são as pessoas e não do todo, não sei.
- Esperança Eu não sei como é, mas eu acho que os professores de hoje lêem muito, mas eu acho que o acesso a livros pra eles hoje é até mais fácil do que antes, eu acho os professores hoje mais abertos a diferentes tipos de leitura e procuram informar pra abordar temas que antes, até pela época, não eram abordados em sala de aula.
- Lua ... eu acho que a idéia, o gosto é que é diferente, agora se lê mais ou não, sinceramente, eu não tenho embasamento pra dar essa resposta não.
- Clara Ah, eu acho que está muito ruim ainda hoje, as pessoas lêem muito pouco. Muito pouco, a maioria dos professores não tem o hábito de leitura.
- Eu acho que nós, professores, lemos muito pouco, a gente deveria ler muito mais e ter mais condições, inclusive para ler, trabalhar menos para ter um horário para ler.
- ... mas eu penso, a gente lê pouco por que a gente ganha pouco e não consegue, trabalha muito, ganha pouco, não consegue estar comprando.
- Eu acho que lêem pouco, acho inclusive que eu leio pouco, então falo da minha experiência. Acho que a gente lê pouco muito em função das condições econômicas e sociais.

Como a temática do trabalho está relacionada à leitura de professores, elas não se manifestaram a respeito da leitura dos alunos e da população em geral.

Podemos atribuir as diferenças de opinião acerca da leitura de docentes ao fato de que cada trajetória é única e as opiniões são formadas a partir de experiências vividas individualmente. Por outro lado, achar que os professores lêem muito pode estar relacionado a envolvimento com outros professores leitores. A falta de opinião formada a respeito da questão, por sua vez, pode estar relacionado ao grande universo de docentes, o que seria impossível de ser discutido sem se basear em pesquisas.

4.9 A leitura no ensino superior

As quatro professoras entrevistadas demonstram ter alto nível de escolarização, haja visto que todas têm, no mínimo, uma especialização *lato sensu*. Dessa forma, a questão da leitura, no ensino superior, apresenta-se como uma categoria importante de análise para este trabalho de dissertação.

As experiências com relação à leitura, na graduação foram diversas, mostrando-nos aspectos interessantes de suas trajetórias acadêmicas.

Pollyanna

E.. na faculdade, essa questão da leitura, (...) fiquei muito atrelada à leitura de apostilas , xerox de capítulos e perdi um pouco aquela habilidade.... é o hábito de pegar o livro do início ao fim e me deliciar do princípio ao fim do livro. Então nos quatro anos da faculdade eu senti muito essa dificuldade.

...os professores que eu lembro, da faculdade, não tem nem que ver, eu acho que já andam com livro pra cima e pra baixo, estão sempre dando uma referência ou outra pra gente, o próprio trabalho está exigindo isso.

A Pedagogia foi mesmo para poder estar ampliando e os cursos de pós-graduação para poder responder algumas perguntas, que, na Pedagogia, a gente não conseguiu...

Eu fiz Educação Afetivo-sexual e Pré-escolar(...) o da educação afetivo-sexual acho que ajudou muito, não para responder algumas questões , mas como ser humano, (...) para você não assustar tanto frente algumas perguntas, mesmo que eu não saiba responder eu já consigo, com tranqüilidade, não traumatizar o menino com o olhar que eu vou fazer, pela postura mesmo.

Esperança

...e na faculdade, eu já perdi totalmente a capacidade de decorar as coisas, por que são tantas bibliografias que a gente tem que pesquisar, que não dá para decorar, você tem que ler, aprender alguma coisa ali sobre aquele assunto para você fazer os trabalhos.

Na faculdade, eu acho que foi um período em que eu me libertei mesmo disso e adquiri ainda mais o gosto pela leitura.

Lua

...depois, na universidade, quando eu fui fazer o curso de história, haviam muitos livros caros, alguns eu comprava porque eu acho interessante ter, livro é uma coisa que você não perde em comprar.

Clara

...eu acho que na área de Psicologia o melhor de todos é o Freud, ... antes de ser um psicanalista, ele é um escritor, ele escreve muito bem, ler o Freud é muito legal. Eu me formei em Psicologia, também, mas não é muito a minha praia não. (...) eu tenho algumas críticas à Psicologia, eu acho que ela é pouco voltada pro social.

As falas das professoras nos mostram suas percepções acerca das marcas do ensino superior e deixam claro que a questão das diferenças de percepção está relacionada ao *habitus* de cada uma. Uma coisa foi evidenciada nas falas de algumas, o ensino superior serviu para fazer delas pessoas mais críticas em relação aos diversos aspectos da vida; elas carregam como distintivo de *habitus* as marcas do ensino superior.

Mesmo que algumas falas denunciem falhas do ensino superior, outras demonstram o desvencilhar do vício de decorar conteúdos e a aquisição de habilidades de busca e ampliação de conhecimentos, como atitudes decorrentes dessa modalidade de escolarização. Outras, ainda, mostram-nos que, apesar de se fazer um curso superior que não está diretamente ligado ao trabalho, como é o caso

de Clara, modificam-se, de alguma maneira, seu agir e pensar. Destarte, isso acaba se incorporando ao *habitus* pessoal.

4.10 O ser leitora, a influência no trabalho e a leitura para o trabalho

Todas as quatro professoras pesquisadas acreditam que o fato de serem leitoras influencia seu trabalho como formadoras de leitores e se preocupam em fazer leituras que possam ajudar em seu trabalho docente. Isso aparece evidenciado nas falas abaixo,

Pollyanna

É... eu acho que influencia sim, pelas observações dos meninos:
 _ Pollyanna olha que interessante esse livro que eu peguei na biblioteca!
 _ Oh, Pollyanna esse aqui é de Ruth Rocha que a gente leu.

É, algum livro que trabalhasse algum tema específico, que fosse para instrução mesmo, ... no meu caso hoje, como eu sou alfabetizadora, estou lendo livro de ortografia.

A questão dessa curiosidade, dessa vontade, de vibrar com os livros, eu acho que auxilia muito. E tem também a ver com a turma que a gente pega. Essa turma que eu tenho trabalhado com ela, ultimamente, tem sido uma experiência muito interessante porque os meninos gostam muito de livros, então eles me cobram isso.

Então, eu acredito que por eu gostar os meninos também gostam (...) essa questão de contação de história, eu me interessei muito por isso e auxilia muito de estar lendo com os meninos.

Esperança

Eu falo dessa importância de vir à biblioteca, estar sempre trazendo novidades para eles.

Ah, eu incentivo muito os meninos a lerem, pego muitos livros. Eu tenho muitos livros diferentes assim, livros que abordam questões de hábitos sociais, hábitos higiênicos, incentivo a vinda à biblioteca. E eu tenho muita facilidade para fazer uma leitura em sala de aula, com mudança de vozes, por que a gente tem poucos recursos... e eles gostam, riem.

...é um autor que eu gosto, Rubem Alves é um autor muito bom que dá pra você desempenhar, desenvolver muitos trabalhos interessantes em sala de aula.

... o livro "Nunca deixe de sonhar" é um livro que eu comprei na leitura e já presenteei a várias amigas e é um livro também que pode ser muito

utilizado em trabalho diário na sala de aula, principalmente, com produção de textos.

- Lua
- Então, eu gosto de ler, se eu não gosto de ler como é que eu vou incentivar meus alunos pra leitura? Se eu não gosto, se eu não leio nada, se eu não sei de nada, se eu estou com aquele campo restrito. Você só ensina o que você sabe, como é que você vai ensinar o que você não sabe?
- E depois, dando aula também eu sempre preocupava muito assim como que eu ia dar determinada coisa, como eu ia ensinar determinada atividade, então eu lia muito assim dentro da leitura pedagógica, para ajudar no meu trabalho.
- Clara
- Muito da minha experiência profissional, do meu trabalho que eu realizo é em função das leituras que eu realizo e realizei.
- Eu acho que tem uma relação direta entre leitura e desempenho.
- Eu ando comprando, ultimamente, basicamente, livro pro meu trabalho. Eu preciso, você precisa ter um material mais novo e coisa, didático e paradidático.
- E a gente acaba tendo que ler, dando aula, você tem que está sempre atualizando.
- E hoje tenho menos tempo, mas, na medida do possível, estou lendo. Acho que é importante a gente estar informada. Hoje, basicamente, eu corro atrás de informação. Então é essa coisa de ler um jornal, ler uma revista, acessar a internet para saber o que está acontecendo no mundo, pra gente é muito importante, pra gente que trabalha com educação.

Apesar de não fazerem uso pessoal da biblioteca escolar, justificado pela falta de acervo voltado para seus interesses, as professoras da escola levam seus alunos à biblioteca, de acordo com dados do questionário aplicado, pelo menos uma vez por semana, para criar o hábito de uso da biblioteca, incentivo à leitura, empréstimos de livros e pesquisa, de acordo com os quadros (S e U) apresentados no início do presente capítulo.

Podemos perceber, entre as professoras, a preocupação de uma constância na leitura para se manterem atualizadas, a consciência de que uma postura de leitora influencia positivamente seus alunos e a percepção de que todas as leituras já feitas interferem positivamente em sua atuação profissional.

Em relação a esse aspecto, as quatro professoras entrevistadas defenderam, enfaticamente, que o uso da biblioteca para os alunos é elemento essencial para a construção de atitudes positivas de leitura e estudo.

4.11 *Locus* de leitura

É interessante perceber que, para fazer suas leituras, as quatro professoras entrevistadas têm seu jeito próprio, seu lugar de preferência. Isso pode nos ajudar a entender o porquê de a escola não ter sido indicada por elas como um local propício para leitura e o porquê de não terem sido vistas em situação de leitura, dentro da escola, no período de observação da pesquisa.

É válido lembrar que as entrevistas de Pollyanna e Clara foram feitas em suas casas e as de Lua e Esperança na Escola Arborizada, de acordo com a vontade delas.

Pollyanna	... à tarde, é aqui, na sala mesmo, no sofá, bem aconchegadinha, de pernas pra cima e, à noite, é sempre no quarto...
Esperança	Eu sempre gosto de ler, a base pra eu fazer uma boa leitura é o silêncio.(...) Sempre no meu quarto e com a porta fechada. E à noite, sempre na minha cama. (...) Mas nunca dei conta de ler com outras pessoas perto de mim, por que eu perco a concentração.
Lua	... numa rede de preferência. (risos) Mas como lá em casa não tem rede, eu gosto de ler no quarto, no meu quarto. Eu gosto de ler num lugar onde eu tenha mais tranquilidade. Mas até no ônibus eu leio, entendeu.
Clara	Olha, eu gosto de ler em casa, basicamente, eu gosto de ler no banheiro, meu lugar predileto de leitura é no banheiro.(...) É o lugar mais tranquilo da casa pra ler.

Apesar de relatarem que gostam de ler em um lugar mais aconchegante, onde predomine o silêncio, nenhuma das professoras falou que a escola é pouco propícia para a leitura, por ser barulhenta. Quando perguntadas, no questionário, sobre o que normalmente faziam no horário de projeto, e elas podiam marcar mais de uma opção, afirmaram:

Tabela G

O QUE FAZ NO HORÁRIO DE PROJETO (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)	
A) LÊ	32,14%
B)PREPARA AULAS	82,14%
C) ESTUDA	25%
D)CORRIGE ATIVIDADES	64,29%
E)OUTROS	21,43%

Tabela H

O QUE LÊEM NO HORÁRIO DE PROJETO	
A) REVISTA	22,2%
B) AUTO AJUDA	11,1%
C) LIVROS	22,2%
D) NÃO DECLAROU	44,5%

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (anexo 1, pág.137)

Mas podemos fazer algumas análises: as professoras que lêem textos relacionados aos cursos que estão fazendo acabam definindo que suas opções de leitura se enquadram na necessidade de fazê-la concentrada para fins de estudo. A leitura de revistas e livros de auto-ajuda são aquelas que, se interrompidas, por barulho, por exemplo, não são prejudicadas e podem ser retomadas, pois não dependem de tanta concentração, mas, para estudar é preciso que o local ofereça condições. A leitura no local de trabalho é muito dificultada, por exemplo, pelo chamado de outra colega ou de algum aluno, assim, a escola não pode ser considerada um local apropriado.

Parece que as professoras não haviam percebido o porquê de lerem pouco na escola. Elas utilizam seu horário de projeto para corrigir exercícios, preparar aulas, fazer matrizes e conversar com as outras colegas. Sacristan nos lembra que *“o hábito leitor expressa-se em ambientes, tempos e espaços que já não são exclusivos das instituições escolares”*.(SACRISTAN, 2002:60)

Sendo a escola um lugar de aprendizado, onde o conhecimento é veiculado e o incentivo à leitura é feito, como admitir que ela não é um lugar propício à leitura? Essa é mais uma questão delicada que merece a atenção de nossos pesquisadores.

4.12 Ler por prazer

A leitura por prazer, na opinião das professoras entrevistadas, é aquela feita pelo interesse pessoal, sem compromisso e sem tempo estipulado para acabar.

Pollyanna	Então de acordo com minha vontade, à noite, eu pego um deles para poder tá dando aquela lida.
Esperança	E eu gosto de viver aquela situação de leitura. Eu me transponho pra aquilo ali e influências externas tiram minha concentração, então eu gosto de sempre de estar sozinha pra ler. Ler por prazer para mim é isso, é ler aquilo que você tem vontade de ler, sem ter um compromisso de ler pra apresentar alguma coisa, pra umas pessoas...
Lua	Ler por prazer é você ler o que você gosta. O que te interessa, o que não tem obrigatoriedade. É ler uma reportagem numa revista, é ir a uma biblioteca e vê um livro interessante e pegar porque o assunto te interessa, ou receber a indicação de alguém que leu um livro legal e passa pra você.
Clara	É ler por ler, independente, sem ter obrigação nenhuma, é ler pra mim... sem... ler para o meu prazer. É pegar e... ler por que é interessante, não é por que eu preciso, aqui na escola, no sindicato, o que for.

O único instrumento de coleta de dados que consegue captar a emoção de quem fala é a câmera de vídeo. Só ela poderia fazer com que eu dividisse com os outros a emoção passada pelas professoras, quando falaram sobre o que era leitura por prazer. Infelizmente, eu não havia previsto e preparado esse recurso para as entrevistas.

Elas foram unânimes na resposta e na emoção que sentiam, ao falar do prazer em fazer uma leitura agradável, escolhida por elas, sem objetivo e tempo preestabelecidos. No momento em que discursavam sobre o que é ler por prazer, tive a certeza de que havia escolhido professoras-leitoras de verdade e de que elas não estavam falando aquilo que eu queria ouvir, elas estavam expressando o que sentiam e isso aumentou minha certeza de que a pesquisa tinha valido a pena.

As categorias analisadas neste capítulo são uma forma didática de racionalizar um processo que acontece continuamente e, de maneira indissociável. Os aspectos discutidos de forma estanque, na verdade, entrecruzam-se, completam-se e mostram a complexidade do processo que foi construído desde a infância, passando pela adolescência, pela formação profissional, pelo trabalho docente, tudo isso perpassado pela vida social e particular. Assim, na configuração das professoras-leitoras, todos os aspectos intrínsecos a essa formação foram e continuam sendo tecidos, transformando a cada dia o *habitus* de cada uma delas.

Por tudo o que foi discutido e analisado, a teoria de Pierre Bourdieu se mostrou pertinente para análises qualitativas de configuração de papéis sociais diversos, no caso, a situação de quatro professoras e sua relação com a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca de respostas para questões que, às vezes, nem serão respondidas, é o que move um pesquisador a enveredar pelo caminho da pesquisa. E foi assim, procurando respostas ou, pelo menos, uma pista que leve a elas, que este trabalho foi desenvolvido. Não posso dizer que encontrei respostas, mas acredito que algumas pistas foram achadas.

O tema *leitura* é muito amplo e pode ser trabalhado de diferentes maneiras e a partir de variados pontos de vista. Assim, partindo do pressuposto de que um mundo globalizado é aquele em que interações econômicas, culturais e sociais, entre os mais distantes lugares, são cada vez mais possíveis, freqüentes e necessárias, devemos pontuar a importância da leitura nesse contexto. Isso faz com que a ela passe a ter relevância cada vez maior nos discursos das academias, dos governantes, das ONGs e das famílias.

A leitura, valorizada e necessária hoje, não é a mesma que em outros tempos era exigida e solicitada. A valorização da literatura, através do destaque aos clássicos e a um número limitado de títulos e autores, foi transformada na valorização de vários estilos de textos que vão muito além da estética dos poemas e da sensibilidade dos contos. A valorização de livros (informativos, históricos, biográficos, crônicas, ficção, revistas, jornais, internet, esotéricos, auto-ajuda, além de literatura e poesia) mostra como o mundo globalizado impõe leituras que não eram enaltecidas em outros tempos.

Essa mudança se torna evidente, se observarmos o rol dos livros mais vendidos, que aparecem nas revistas semanais mais famosas do país. Entre os livros mais comercializados no país, segundo a revista *Época*, por exemplo, há livros

nas categorias ficção, não-ficção, esotéricos, religiosos, de auto-ajuda e infanto-juvenis. Entre esses, destacam-se autores brasileiros e estrangeiros e, um dado interessante é que desse rol, a quase totalidade é de livros recentes, lançados há menos de cinco anos.

Dessa maneira, podemos perceber que as professoras pesquisadas, também, seguem essa tendência ao ecletismo, mostrando que sua forma de fazer leitura é atual, sem deixar de trazer as marcas de uma escolarização que enfatizava os clássicos, livros didáticos e próprios à sua categoria profissional.

Ao pesquisar professoras-leitoras, para conhecer seus processos de formação como tais e partindo do pressuposto de que a maioria das professoras não eram leitoras, algumas questões se tornaram claras através do trabalho de campo.

A constatação de que as professoras liam pouco no ambiente escolar – o que, em um primeiro momento, poderia demonstrar que elas não eram leitoras assíduas – é esclarecido, através das entrevistas, em que as docentes pesquisadas declaram preferência por fazer suas leituras em locais mais tranquilos, mostrados por elas como ambientes aconchegantes e propícios ao prazer. Assim, a escola passa a ser, sob esse ponto de vista, um lugar pouco propício para a leitura, uma vez que é barulhenta e movimentada e, além disso, é ambiente apropriado para outro tipo de atividade com material de leitura - preparar aulas, corrigir exercícios, pesquisar temas para aulas e provas, afinal de contas, o horário de trabalho deve ser justificado e algumas leituras podem ser vistas, por outros, como atividade que não têm relação com o trabalho.

Um ponto relevante, que merece ser destacado, é o fato de que ser leitor não é uma característica tão visível quanto possa parecer à primeira vista. Ao observar

uma pessoa lendo, não indica que ela seja leitora. O leitor revela uma postura própria que não é facilmente perceptível; é necessária uma convivência mais próxima para saber se alguém é um leitor assíduo. Ele não costuma gritar aos quatro cantos do mundo que o é, e, às vezes, alguém que não parece leitor pode, em seu canto, em seu quarto, ser um “devorador” de livros.

O quanto a pessoa é leitora não pode ser medido numericamente, mas a pesquisa realizada revela, mesmo com todas as suas limitações para uso de generalizações, que, se houvesse uma escala que variasse de leitor zero a cem, o lugar de uma pessoa nessa escala estaria diretamente ligado a experiências e influências vividas em toda a sua trajetória de vida e cada leitor poderia subir e descer nessa escala enquanto tivesse experiências positivas e/ou negativas relacionadas com a leitura. Dessa forma, o *habitus*, que foi e continua sendo tecido lentamente, vai sendo moldado de acordo com suas experiências vividas. Atrever-me-ia, inclusive, a dizer que cada professora-leitora entrevistada é única, como uma impressão digital.

Assim, os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital cultural* de Bourdieu mostraram-se os mais apropriados construtos teóricos para explicar a complexidade do processo de constituição de professoras-leitoras.

O senso comum nos fornece, muitas vezes, uma visão distorcida da realidade que mascara sua face verdadeira. Tal distorção pode servir de bandeira para provar uma situação inverídica como, por exemplo, os professores ganham pouco por que estudam pouco ou não lêem. Assim, o fato de não ler em público passa a ser a sentença de incompetência ou não fazer um curso superior pode parecer comodismo, o que esconde outras dimensões do trabalho docente.

Se levássemos em consideração somente a constatação de que as professoras lêem muito pouco na escola, por não ser um lugar tranquilo e silencioso, como o que as professoras disseram preferir para fazer suas leituras, então qualquer professora da escola pesquisada poderia ter o perfil para a pesquisa. Acontece que professoras escolhidas para tal empreendimento demonstraram algumas características que as destacaram das demais e as fizeram atores da pesquisa, o que não nos dá a certeza de que as outras professoras não são leitoras.

Essas quatro professoras se referiam constantemente, em suas conversas informais, a autores, nomes de livros ou reportagens lidas e se reportavam a elas para argumentar e/ou exemplificar suas falas. Além disso, tinham interesse em anotar nomes de livros e filmes indicados pelas colegas.

No questionário respondido por todas as professoras que trabalhavam no turno da tarde, elas se destacaram por citarem mais de um livro inesquecível que leram e inúmeros autores que acham interessantes mesmo que o questionário pedisse o melhor livro já lido e o autor mais interessante. Duas delas chegaram a me abordar, dizendo ser impossível indicar somente um livro e um autor.

É interessante perceber que, também, nas entrevistas, algumas características comuns surgem entre as quatro professoras entrevistadas: a baixa escolaridade dos pais e a valorização familiar da escola e do conhecimento escolar; a influência positiva da família sobre sua formação como leitora e o constante contato com livros desde a infância; o fato de citarem muitos títulos e autores; o ecletismo da leitura; a independência na busca do conhecimento e da leitura por prazer e da definição do que é ler por prazer; e a consciência de que suas leituras influenciam seu trabalho docente.

E relevante o fato de que, mesmo com pouca escolaridade, os pais das professoras valorizavam a escola e o conhecimento escolar e essa postura as pode ter influenciado, talvez, acerca da escolha do magistério. A baixa escolaridade dos pais não se opunha à questão da leitura, pois esses marcaram as filhas positivamente em relação aos livros.

A influência e a constância de experiências vivenciadas pelas professoras em relação à leitura, desde a infância, é o que parece ter um grande peso em sua formação como leitoras. Hoje, muitas escolas estão procurando desenvolver leitores, talvez, apostando na possibilidade de contribuir na internalização de atitudes e habilidades que possam se converter, gradativamente, naquilo que Bourdieu chama de *habitus* frente à leitura. Essas escolas estão desenvolvendo trabalhos no sentido de despertar e manter o gosto pela leitura, às vezes, até envolvendo as famílias nos projetos relacionados a ela. As famílias, por sua vez, investem em livros e em experiências familiares de leitura. No que tange ao governo, o Estado desenvolve políticas de valorização da leitura, na tentativa de melhorar a qualidade da educação. Da mesma forma, as editoras vêem nas crianças os clientes do futuro e investem em feiras e projetos que as envolvam.

Este trabalho buscou entender a relação das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental com a leitura, ao longo de seus percursos escolares, familiares e profissionais, na tentativa de compreender seus processos de formação como leitoras, e, mais especificamente, entender a constituição de leitores no seu campo profissional, que não pode ser compreendida fora do campo escolar.

Nesse sentido, a contribuição de Pierre Bourdieu foi ímpar, ao ajudar no esclarecimento de como o processo de construção de um *habitus*, que se dá dentro de um campo específico, é permeado pela influência do capital cultural.

Comecei esse trabalho acreditando que as professoras não eram leitoras e terminei concluindo que elas são leitoras, não como em outros tempos, também não são como gostariam de ser, mas são leitoras dentro das possibilidades que tiveram de se formarem como tais e têm a consciência de que são leitoras em formação.

Entendo que qualquer trabalho de pesquisa suscita reflexões que vão além da temática abordada. Dessa forma, a presente dissertação faz com que novos temas emergjam para serem pesquisados e apresentados às universidades e ao público em geral. Gostaria de propor algumas temáticas relevantes para a educação e, talvez, outras áreas, em forma de reflexão: a que função os cursos de licenciatura para o ensino dos anos iniciais do ensino fundamental estão se propondo: a) à busca da qualidade, levando em consideração os saberes docentes? b) à busca da qualidade científico-tecnológica para fornecer mão-de-obra destinada ao mundo globalizado? c) ou a essas duas funções, mas, feitas de forma crítica?

Outro tema relevante a ser pesquisado posteriormente é a análise de alunos-leitores que foram influenciados, de certa forma, pelas professoras pesquisadas.

Acredito que a cada leitura do trabalho, algumas outras temáticas surjam, pois esse caráter dinâmico da educação possibilita uma infinidade de temáticas que, se pesquisadas e divulgadas podem formar um *corpus* teórico riquíssimo para ajudar na transformação da educação no Brasil.

Dessa forma, terminei esta pesquisa com algumas perguntas sem respostas, com muitas reflexões construídas e com a certeza de que muitas outras pesquisas ainda devem ser feitas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história e história de leitura**. Campinas: Mercado das Letras: ALB/FAPESP, 1999. (Coleção histórias de leitura).

ALVES, Danny José. **O teste sociométrico: sociogramas**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1974, 128p.

BASTIN, Georges. **As técnicas sociométricas**. Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1966, 226p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os(as) professores(as) são não-leitores? In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução Marco Estevão e Renato Aguiar. São Paulo: Hucitec, 1993.

BERNSTEIN, Basil. A educação não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, Sérgio e STOER, Stephen. **Sociologia da educação II: Antologia - A construção social das práticas educativas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e Reprodução social. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996, 222p.

BOWLES, S. e GINTIS, H. A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º 01, p. 93-107

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. 10v.

BRITO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

CASTRO, Magali de e VILELA, Rita Amélia Teixeira. Profissão docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: ZAGO, Nadir CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de**

Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTRO, Magali de e VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Trajetória profissional de professoras do ensino fundamental Instituto de Educação no período compreendido entre os anos 1940 e os anos 1990, em Belo Horizonte, Minas Gerais.** Projeto de pesquisa. Pucminas. Belo Horizonte. Relatório final, 2004.

DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. 2ª edição. São Paulo: Cia. Melhoramentos. **Mirador Internacional.** São Paulo, 1977.

DOMINGOS, Ana Maria et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo José de e MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In. GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A.(Orgs.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, 167p.

GAME/UFMG. **Perfil das professoras das séries iniciais do ensino fundamental das escolas estaduais de Minas Gerais.** Belo Horizonte: GAME/UFMG, 1998.

GATTI, Bernadete A.; ESPOSITO, Yara Lúcia e SILVA, Rose Neubauer da. Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: Perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.º 48, ago/1994, p.248-260

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores associados, 1997.

LACHINI, Jonas. **Por dentro da sala de aula de cálculo I:** subsídios para entender relações de fracasso em cursos de cálculo na área de exatas. Belo Horizonte: 2000, Pucminas, dissertação.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Leila. A formação de professores em tempos de mudanças: para além das escolas normais e da habilitação magistério de nível superior. **Tessituras.** Belo Horizonte, CAPES/SMED. Prefeitura de Belo Horizonte, n. 1, p.9-15, fev 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.) **Escritos de Educação.** 4ª ED. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. (Ciências Sociais da educação).

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação&Sociedade**, Campinas: CEDES, ano XXII, n. 74, abr/2001, p.27-42.

MARINHO, Marildes. (org.) **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

ORTIZ, Renato (org.) Pierre Bourdieu - **Sociologia..** São Paulo: Ática, 1983.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, 175p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Tradução Ernani Barbosa., Porto Alegre: Artmed, 2002, 269p.

SARMENTO, Manoel Jacinto. O estudo de caso etnográfico na educação. In: VILELA, Rita Amélia Teixeira, CARVALHO, Marília Pinto de e ZAGO, Nadir. **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **PROEB 2001 - Boletim Pedagógico. Ciências Humanas. Competências e habilidades investigadas pelo SIMAVE para a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio**. Juiz de Fora: UFJF/CAED, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos: Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991, 128p.

SILVA, Mônica do Amparo. **Biblioteca escolar e professor: duas faces da mesma moeda?** 2001, 149p. Dissertação (Escola de Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Lílian Lopes Martin da. A revista Leitura – teoria e prática e o professor – um leitor em formação. In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. MEC/INEP, Rio de Janeiro, v. XLVI, n. 104 p. 278-287, out/dez 1966.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: VILELA, Rita Amélia Teixeira, CARVALHO, Marília Pinto de e ZAGO, Nadir. **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. Pesquisa Nacional. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004, 223p.

VIANA, Maria José Braga e TEIXEIRA, Ana Amélia Chaves. **Machado de Assis: a transposição dos limites impostos pela condição de classe.** Relatório final PIBIC/CNPQ, 1999/2000.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de classes populares.** 1998. Tese (doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação), Belo Horizonte.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v.21, n. 02, p.431-466, jul/dez 2003.

WEBSTER, Jean. **Papai Pernilongo.** Tradução Virgínia Lefevre. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1940, 118p. (Coleção Elefante)

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de e, VILELA, Rita Amélia Teixeira Vilela (orgs.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP& A, 2003, 309 p.

ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. **A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

ANEXOS

- ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO
- ANEXO 2 - QUADRO COMPARATIVO
DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS
- ANEXO 3 - ENTREVISTA
- ANEXO 4 - TESTE LECTOMÉTRICO
- ANEXO 5 - TABELAS DA UNESCO
- ANEXO 6 - TABELAS DO GAME/UFMG
- ANEXO 7 - TABELAS DO CAED/UFJF

ANEXO 1

Este questionário tem o objetivo de traçar um perfil das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental dessa escola que é o local da pesquisa: PROFESSORAS LEITORAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: procurando entender as determinações desse processo

- 1) Qual a sua idade?
 - a) Até 30 anos
 - b) De 31-40 anos
 - c) De 41-50 anos
 - d) Mais de 51 anos

- 2) Qual curso médio você fez?
 - a) Magistério
 - b) Científico
 - c) Técnico. Qual? _____
 - d) Outros. _____

- 3) Você fez curso superior?
() Sim. Qual? _____
() Não

- 4) Você fez pós-graduação?
() Sim. Qual? _____
() Não

- 5) O que você, normalmente, faz no horário de projeto?
() Lê. O quê? _____
() Prepara aulas
() Estuda
() Corrige exercícios ou provas
() Outros. _____

- 6) Há quanto tempo está na carreira de magistério?
 - a) Até 5 anos
 - b) De 6-10 anos
 - c) De 11-15 anos
 - d) Mais de 15 anos

- 7) Quantos livros não didáticos você tem?
 - a) Até 50 livros
 - b) De 50-100 livros
 - c) De 100-200 livros
 - d) Mais de 200 livros

- 8) Quantos livros você já leu mês passado?
 - a) nenhum
 - b) 1-2 livros
 - c) 3-5 livros
 - d) Mais de 5 livros

- 9) Que tipo de leitura você faz de forma mais freqüente? (Pode marcar mais de uma opção)
 - a) Literatura
 - b) Técnicos
 - e) Religiosos
 - f) Entretenimento
 - g) Didáticos
 - h) Outros. _____

- c) Na área de educação
- d) Auto-ajuda

10) Na biblioteca da escola em que trabalha, você procura com mais freqüência livros que tratam de: (Pode marcar mais de uma opção)

- a) Literatura
- b) Técnicos
- c) Na área de educação
- d) Auto-ajuda
- e) Religiosos
- f) Entretenimento
- g) Didáticos
- h) Outros. _____

11) Qual o grau de escolaridade de seu pai?

- a) Até 4ª série
- b) 1º grau
- c) 2º grau
- d) Curso superior

12) Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- a) Até 4ª série
- b) 1º grau
- c) 2º grau
- d) Curso superior

13) Qual é o melhor livro que você já leu? Quando leu esse livro?

14) Quantas vezes por mês você utiliza a biblioteca de sua escola?

- a) nenhuma
- b) uma vez
- c) 2 a 3 vezes
- d) 4 a 5 vezes

15) Com quais objetivos você a utiliza?

16) Com qual freqüência você leva seus alunos à biblioteca da escola?

- e) nenhuma
- f) uma vez por mês
- g) 2 a 3 vezes por mês
- h) 4 a 5 vezes por mês

17) Com quais objetivos você os leva?

Nome: _____

ANEXO 2

CARACTERÍSTICAS DAS QUATRO PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Pseudônimo	Posição na família	Idade	Escolaridade de mãe	Escolaridade pai	Hábitos de leitura em casa	Estado civil	Com quem mora	Nº filhos	Ensino Fundamental
Pollyanna	Filha única	36	Nível médio	desconhecida	Mãe tinha livros, lia e discutia com ela	solteira	Com a mãe	Não tem	Escola Pública
Esperança	Caçula de 5 irmãos	37	Fundamental Incompleto	Fundamental incompleto	Mãe comprava livros, lia histórias e explicava lições	Solteira	sozinha	Não tem	Escola Privada
Lua	Caçula de 5 irmãos	49	4ª série Ensino Fundamental	4ª série Ensino Fundamental	Muitos livros em casa: pai sem estudo, mas culto	separada	Com 2 filhas e um neto de 4 anos	2 filhas adultas	IEMG
Clara	3ª filha de 6 irmãos	38	Nível médio	Ensino Fundamental	Mãe professora. Pai gostava de ler e incentivava.	casada	Com marido	Não tem	Escola Pública

Pseudônimo	Ensino Médio	Graduação	Especialização	Tempo experiência docente	Séries em que leciona	Turnos de trabalho	Escolas em que atua	Livros que estava lendo	Autores preferidos
Pollyanna	Magistério Escola Privada	Pedagogia UFMG	Educação Infantil Educação Afetivo-Sexual	20 anos	Ensino Fundamental: Anos iniciais	Manhã e tarde	2 escolas municipais	Jussara Hoffman; Içami Tiba	Rubem Alves; Leonardo Boff; Constance Kami; Roseana Murray
Esperança	Magistério IEMG	Pedagogia IEMG	Educação Infantil	19 anos	Ensino Fundamental: Anos iniciais	Manhã e tarde	2 escolas municipais	Içami Tiba; Elinor Levy e Tom Monte; Victor Zeines	Leo Buscaglia; Rubem Alves; Içami Tiba

Pseudônimo	Ensino Médio	Graduação	Especialização	Tempo experiência docente	Séries em que leciona	Turnos de trabalho	Escolas em que atua	Livros que estava lendo	Autores preferidos
Lua	Magistério IEMG	História PUC/Minas	Educação Afetivo-Sexual	30 anos	Ensino Fundamental: Anos iniciais e História para 5ª a 8ª	Manhã e tarde	2 escolas municipais	Carmem Oliveira;	Jorge Amado; Cecília Meireles; Adélia Prado; Rubem Alves.
Clara	Magistério IEMG	Pedagogia Psicologia IEMG	Educação Afetivo-Sexual	19 anos	Ensino Fundamental: Anos iniciais e Sociologia para Ensino Médio	Manhã e tarde	2 escolas municipais	Dino Buzzati	Herman Hesse; Jorge Amado; John Steinback

ANEXO 3

ROTEIRO PARA ENTREVISTA:

- 1) Como se qualifica como leitora – os hábitos que tem.
- 2) Percurso de leitura:
 - Na infância (quando aprendeu a ler, como se sentiu, incentivo da família, os primeiros contatos com livros.)
 - Na adolescência (os colegas eram leitores, que tipos de leituras fazia, freqüentava bibliotecas, quais bibliotecas)
 - Na formação profissional – Magistério e/ou graduação – (como era a relação com a biblioteca da escola/faculdade, e com os livros em geral)
 - Hoje (freqüenta bibliotecas, como estão as leituras hoje)
- 3) Locus de leitura:
 - Na infância (haviaM livros em casa, na casa de parentes e amigos, na sala de aula, freqüentava biblioteca na escola, no bairro, como foi o 1º contato com biblioteca)
 - Na adolescência (onde costumava fazer suas leituras, onde costumava obter livros: empréstimos, compras)
 - Hoje (tem cadastro em alguma biblioteca, costuma comprar livros, onde faz suas leituras)
 - Como usa a leitura no seu trabalho como professora.
- 4) Referências de leitores:
 - Os pais eram leitores, os familiares, os amigos, os professores, pessoa que mais influenciou seu hábito de leitura.
- 5) Como você percebe a prática de leitura dos professores antigamente? E hoje?
- 6) Fatos marcantes de sua formação como leitora.
- 7) Como você percebe a influencia de sua formação como leitora em seu trabalho como formadora de futuros leitores? (uso da biblioteca da escola, trabalho feito na sala, indicação de leituras)

ANEXO 4

Como aluna do Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, eu, Ana Nazareth Madureira Cabral, desenvolverei a seguinte pesquisa: **Professoras leitoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Procurando entender as determinações desse processo.**

O interesse nessa pesquisa está na necessidade de entender como algumas professoras-leitoras se constituíram como tais, considerando que este grupo se configura num quadro particular de professoras.

Através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com utilização de entrevistas abertas com professoras identificadas como leitoras, durante o primeiro e segundo semestres de 2004, procurarei responder às seguintes questões: Quem são as professoras-leitoras? Como é, atualmente, sua relação com a leitura? Essas professoras demonstram, na sua trajetória pessoal e profissional situações específicas que podem explicar porque se fizeram leitoras? Como elas próprias explicam e justificam serem leitoras? Como o ser leitora influencia o seu trabalho como formadora de leitoras?

Você se considera leitora?

- SIM
 NÃO

Escreva o nome de três professoras, dessa escola, que trabalham no turno da tarde com turmas das séries iniciais do ensino fundamental que você considera como leitoras?

As turmas das séries iniciais dessa escola foram escolhidas para a pesquisa. Inicialmente preciso construir um perfil das professoras dessas turmas, e para tal solicito sua cooperação para responder ao questionário da minha pesquisa.

Posso contar com sua colaboração?

- SIM
 NÃO

NOME: _____

ANEXO 5

UNESCO. Pesquisa Nacional. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004, 223p.

TABELA 3 – Proporção de professores, por sexo, segundo a faixa etária¹ – 2002

Faixa etária	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Até 25 anos	10,8	8,4	8,8
De 26 a 35 anos	34,1	33,5	33,6
De 36 a 45 anos	31,2	36,6	35,6
De 46 a 55 anos	19,5	17,7	18,0
Acima de 55 anos	4,4	3,8	3,9
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Sua idade?*

(1) Dados expandidos.

⁸ A pesquisa *Retrato da Escola: A realidade sem retoques da educação no Brasil*, divulgada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (2003), aponta que 53,1%

TABELA 4 – Proporção de professores, por sexo, segundo o estado civil¹ – 2002

Estado civil	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Solteiro(a)	32,9	27,3	28,3
Casado(a)	54,8	55,1	55,1
Vive junto (união conjugal consensual)	6,1	6,1	6,1
Divorciado(a)/Separado(a)	6,0	9,2	8,6
Viúvo(a)	0,1	2,3	1,9
Total	100	100	100

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Seu estado civil?*

(1) Dados expandidos.

TABELA 6 – Proporção de professores, por sexo, segundo a condição de chefe de família¹ – 2002

Chefe de família	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Sim	72,7	29,7	37,7
Não	27,3	70,3	62,3
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *O sr.(a) é o(a) chefe de família da sua casa?*

(1) Dados expandidos.

TABELA 8 – Proporção de professores, por sexo, segundo a condição de ser ou não o principal provedor de renda da família¹ – 2002

Principal provedor de renda na família	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Sim	63,7	34,7	40,2
Não	36,3	65,3	59,8
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *O(a) sr.(a) é o(a) principal provedor(a) de renda da sua casa?*

(1) Dados expandidos.

TABELA 11 – Proporção de professores, segundo o nível de escolaridade dos pais¹ – 2002

Nível de escolaridade dos pais	Proporção (%)		Total
	Pai	Mãe	
Sem instrução	15,4	15,0	15,2
Fundamental incompleto	50,2	48,8	49,5
Fundamental completo	12,7	13,5	13,1
Ensino médio incompleto	3,4	3,3	3,4
Ensino médio completo	10,8	11,9	11,4
Superior incompleto	1,8	1,6	1,7
Superior completo ou mais	5,5	5,8	5,7
Total	100	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Qual o nível de instrução do seu pai e da sua mãe?*

(1) Dados expandidos.

TABELA 16 – Proporção de professores, por dependência administrativa da escola, segundo renda familiar mensal¹ – 2002

Renda familiar mensal	Dependência administrativa		Total
	Pública	Privada	
Até 2 salários mínimos	4,9	3,0	4,6
Mais de 2 a 5 salários	30,3	21,9	28,8
Mais de 5 a 10 salários	37,8	31,6	36,7
Mais de 10 a 20 salários	22,7	29,2	23,9
Mais de 20 salários	4,3	14,3	6,1
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Qual é, aproximadamente, a renda mensal da sua família?*

(1) Dados expandidos.

TABELA 20 – Proporção de professores, por renda familiar mensal, segundo identificação de classe social¹ – 2002

Classe social	Renda familiar mensal					Total
	Até 2 salários mínimos	Mais de 2 a 5 salários mínimos	Mais de 5 a 10 salários mínimos	Mais de 10 a 20 salários mínimos	Mais de 20 salários mínimos	
Alta	1,0	0,1	0,2	0,4	0,7	0,3
Média alta	1,0	1,3	0,8	1,3	5,2	1,3
Média	17,6	22,8	29,1	47,7	67,2	33,6
Média baixa	48,6	58,0	60,2	45,9	25,1	53,4
Baixa	31,9	17,9	9,8	4,7	1,7	11,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Atualmente, com qual classe social o(a) sr.(a) se identifica?*

(1) Dados expandidos.

TABELA 25 – Proporção de professores, por renda familiar mensal, segundo situação econômica intergeracional¹ – 2002

Situação econômica intergeracional	Renda familiar mensal					Total
	Até 2 salários mínimos	Mais de 2 a 5 salários mínimos	Mais de 5 a 10 salários mínimos	Mais de 10 a 20 salários mínimos	Mais de 20 salários mínimos	
Melhor	60,1	62,5	63,9	69,1	61,0	64,4
Igual	21,7	20,0	20,7	21	27,0	21,0
Pior	18,2	17,5	15,3	9,9	12,1	14,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *A sua atual situação econômica, em relação à de seus pais quando o(a) sr.(a) era criança, é –*

(1) Dados expandidos.

TABELA 28 – Proporção de professores segundo a dependência administrativa da escola que estudou durante o ensino fundamental e médio¹ – 2002

Dependência administrativa	Nível de ensino	
	Ensino fundamental	Ensino médio
Públicas	81,3	69,2
Privadas	18,6	30,8
Total	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *A maior parte de sua educação fundamental e média foi feita em escolas: (Marque com um X a opção correspondente em cada caso)*

(1) Dados expandidos.

TABELA 31 – Proporção de professores, por dependência administrativa da instituição onde obteve a titulação, segundo habilitação¹ – 2002

Habilitação	Dependência administrativa		Total
	Público	Privado	
Ensino médio com formação pedagógica (ensino normal)	67,4	32,6	100,0
Ensino médio sem formação pedagógica	64,5	35,6	100,0
Ensino superior com formação pedagógica (licenciatura)	41,6	58,4	100,0
Ensino superior sem formação pedagógica	45,5	54,5	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Qual a sua habilitação?*

(1) Dados expandidos.

TABELA 32 – Proporção de professores, por nível de ensino de atuação, segundo a habilitação¹ – 2002

Habilitação	Nível de ensino	
	Ensino fundamental	Ensino médio
Ensino médio com formação pedagógica (ensino normal)	29,0	9,3
Ensino médio sem formação pedagógica	5,5	3,5
Ensino superior com formação pedagógica (licenciatura)	60,3	80,3
Ensino superior sem formação pedagógica	5,1	6,9
Total	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Qual a sua habilitação?*

(1) Dados expandidos.

TABELA 35 – Proporção de professores, por habilitação, segundo opinião sobre a situação econômica daqui a 5 anos¹ – 2002

Opinião sobre a situação econômica daqui a 5 anos	Habilitação				Total
	Ensino médio com formação pedagógica (ensino normal)	Ensino médio sem formação pedagógica	Ensino superior com formação pedagógica (licenciatura)	Ensino superior sem formação pedagógica	
Melhor	64,0	65,7	54,6	70,0	58,5
Igual	17,2	19,4	19,7	15,0	18,7
Pior	18,8	14,9	25,7	15,0	22,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Como o(a) sr.(a) acha que estará sua situação econômica daqui a 5 anos?*

(1) Dados expandidos.

TABELA 38 – Proporção de professores, segundo a quantidade de horas semanais despendidas dentro de sala de aula¹ – 2002

Horas despendidas em sala de aula	Proporção (%)
De 1 a 20 horas/aula	30,9
De 21 a 40 horas/aula	54,2
Mais de 40 horas/aula	14,8
Total	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Atualmente, quantas horas semanais o(a) sr.(a) atua em sala de aula?*

(1) Dados expandidos.

ANEXO 6

GAME/UFMG. Perfil das professoras das séries iniciais do ensino fundamental das escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte: GAME/UFMG, 1998.

Tabela 11: Grau de Escolaridade, ocupações mais comuns e participação em associações diversas dos pais das professoras

Pai	Descrição	(%)
Grau de Instrução	. Analfabeto ou não frequentou escola	8.8
	. Primário incompleto	44.2
	. Primário completo	35.6
	. Ginásio completo	4.3
	. 2º grau completo	4.7
	. Superior completo	1.6
	. Pós-graduação	0.3
	2246	
Ocupação*	. Atividade agropecuária, florestal, extrativa	33.7
	. Serviços de transporte, manutenção, tratamento de beleza, etc.	14.8
	. Trabalhador na indústria	14.2
	. Comerciante	11.9
	. Servidor civil e militar	11.2
	. Comerciante, bancário, econômico	4.9
	. Profissões de nível superior	1.3
	. Trabalhador Administrativo	1.1
	. Professores	1.0
	. Técnicos	0.9
	. Empresário, industrial	0.9
. Outros	3.9	
Associações*	. Entidade de classe/sindicato	12.9
	. Partido político	19.4
	. Associação de bairro	5.1
	. Clubes de serviço	3.8
	. Associações artísticas, culturais	3.6
	. Associações religiosas	40.3
. Associações esportivas, recreativas	17.5	

* Não apresentamos o total nas tabelas, já que o pai da professora pode se enquadrar em mais de uma categoria.

Tabela 13: Grau de Escolaridade, ocupações mais comuns e participação em associações diversas das mães das professoras

Mãe	Descrição	(%)
Grau de Instrução	. Analfabeto ou não frequentou escola	11.6
	. Primário incompleto	35.4
	. Primário completo	38.9
	. Ginásio completo	4.2
	. 2º grau completo	8.2
	. Superior completo	1.1
	. Pós-graduação	0.7
	2269	
Ocupação*	. Dona de casa	34.1
	. Empregada Doméstica	29.7
	. Costureira	10.5
	. Professora	9.6
	. Serviços em órgão público	5.6
	. Comerciante, micro-empresária	2.5
	. Secretária	1.5
	. Comerciária, vendedora	1.2
	. Cabelereira, manicure, etc.	1.2
	. Atividades agro-pecuárias	1.0
	. Outras	3.1
Associações*	. Entidade de classe/sindicato	3.5
	. Partido político	4.8
	. Associação de bairro	6.6
	. Clubes de serviço	3.2
	. Associações artísticas, culturais	5.8
	. Associações religiosas	64.7
	. Associações esportivas, recreativas	6.3

* Não apresentamos o total nas tabelas, já que a mãe da professora pode se enquadrar em mais de uma categoria.

Tabela 17: Distribuição das Professoras De acordo com a Renda Familiar Mensal

Renda (em salários mínimos)	Descrição	(%)
Renda Familiar	. Até 2.5	30.1
	. De 2.6 a 6.0	29.0
	. De 6.1 a 9.0	20.5
	. Mais de 9.0	20.4
	1964	

Tabela 58: Distribuição das Professoras Quanto à Formação Superior e de Pós-graduação

Formação	Descrição	(%)
Superior	. Sim	39.2
	. Em curso	6.1
	. Não	54.7
	2267	
Pós-graduação	. Sim	26.9
	. Em curso	2.1
	. Não	71.0
	1139	

Tabela 59: Distribuição das Professoras Quanto ao Curso de Graduação que Fizeram ou Estão Fazendo

Nome do Curso	(%)
Pedagogia	60.3
Letras	10.4
Estudos Sociais	8.1
História	3.3
Matemática	2.3
Ciências	2.2
Geografia	2.2
Ciências Sociais	2.1
Direito	1.7
Filosofia	1.2
Educação Física	1.1
	1029

Tabela 60: Distribuição das Professoras Quanto ao Curso de Especialização e Mestrado que Fizeram ou Estão Fazendo

Pós-graduação	Nome do Curso	(%)
Especialização	Metodologia de Ensino	17.9
	Psicopedagogia	11.1
	Ensino Aprendizagem	10.2
	Didática	9.3
	Orientação Educacional	6.5
	Pedagogia	6.2
	Educação	4.9
	Matérias Pedagógicas	4.3
	Português	4.3
	Docência Superior	3.1
	Matemática	2.2
	Planejamento de Ensino	2.2
	Alfabetização	1.9
	Direito Educacional	1.5
	Pré-Escola	1.2
	Filosofia	0.9
	Administração	0.3
	Outros	12.0
	324	
Mestrado	Matérias Pedagógicas	25.0
	Psicopedagogia	25.0
	Outros	50.0
	4	

ANEXO 7

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **PROEB 2001** - Boletim Pedagógico. Ciências Humanas. Competências e habilidades investigadas pelo SIMAVE para a 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, 2002

1 - sexo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	36	1.6	1.6	1.6
A	1836	84.0	84.0	85.6
B	311	14.2	14.2	99.9
N	3	.1	.1	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A – FEMININO

B – MASCULINO

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

28 - Quando você tinha 15 anos, o responsável por você (seu pai, padrasto, pai de criação) sabia ler e escrever?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	57	2.6	2.6	2.6
A	2035	93.1	93.1	95.7
B	62	2.8	2.8	98.5
C	15	.7	.7	99.2
D	3	.1	.1	99.4
F	1	.0	.0	99.4
N	13	.6	.6	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A – SIM

B – NÃO

C – NÃO SEI

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

29 - Quando você tinha 15 anos, o responsável por você (seu pai, padrasto, pai de criação) tinha concluído o ensino médio (antigo 2º grau)?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	40	1.8	1.8	1.8
A	100	4.6	4.6	6.4
B	532	24.3	24.3	30.7
C	705	32.3	32.3	63.0
D	224	10.2	10.2	73.2
E	548	25.1	25.1	98.3
F	21	1.0	1.0	99.3
G	1	.0	.0	99.3
N	15	.7	.7	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

- A- NÃO, ELE NUNCA ESTUDOU
 B- NÃO, ELE NÃO CHEGOU A COMPLETAR A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANTIGO 1º GRAU)
 C- NÃO, ELE COMPLETOU APENAS A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
 D- NÃO, ELE COMPLETOU APENAS A 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
 E- SIM, ELE FEZ O ENSINO MÉDIO (SUPLETIVO, TECNICO OU REGULAR)
 F- NÃO SEI

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

30 - Quando você tinha 15 anos, o responsável por você (seu pai, padrasto, pai de criação) tinha se formado em algum curso superior (faculdade)?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	54	2.5	2.5	2.5
A	1848	84.5	84.5	87.0
B	42	1.9	1.9	88.9
C	216	9.9	9.9	98.8
D	19	.9	.9	99.7
E	2	.1	.1	99.8
F	1	.0	.0	99.8
N	4	.2	.2	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

- A – NÃO, ELE NUNCA CURSOU A FACULDADE
 B – NÃO, ELE COMEÇOU UMA FACULDADE, MAS PAROU
 C – SIM, ELE TINHA SE FORMADO EM UMA FACULDADE
 D – NÃO SEI

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

31 - Quando você tinha 15 anos, o responsável por você (sua mãe, madastra, mãe de criação) sabia ler e escrever?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	50	2.3	2.3	2.3
A	2030	92.9	92.9	95.2
B	89	4.1	4.1	99.2
C	8	.4	.4	99.6
D	1	.0	.0	99.6
E	2	.1	.1	99.7
N	6	.3	.3	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A – SIM
B – NÃO
C – NÃO SEI

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

32 - Quando você tinha 15 anos, o responsável por você (sua mãe, madastra, mãe de criação) tinha concluído o ensino médio (antigo 2º grau)?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	34	1.6	1.6	1.6
A	124	5.7	5.7	7.2
B	523	23.9	23.9	31.2
C	753	34.4	34.4	65.6
D	216	9.9	9.9	75.5
E	511	23.4	23.4	98.9
F	13	.6	.6	99.5
N	12	.5	.5	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A - NÃO, ELA NUNCA ESTUDOU
B - NÃO, ELA NÃO CHEGOU A COMPLETAR A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANTIGO 1º GRAU)
C - NÃO, ELA COMPLETOU APENAS A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
D - NÃO, ELA COMPLETOU APENAS A 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
E - SIM, ELA FEZ O ENSINO MÉDIO (SUPLETIVO, TECNICO OU REGULAR)
F - NÃO SEI

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

33 - Quando você tinha 15 anos, o responsável por você (sua mãe, madastra, mãe de criação) tinha se formado em algum curso superior (faculdade)?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	54	2.5	2.5	2.5
A	1931	88.3	88.3	90.8
B	37	1.7	1.7	92.5
C	142	6.5	6.5	99.0
D	9	.4	.4	99.4
E	3	.1	.1	99.5
F	2	.1	.1	99.6
N	8	.4	.4	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A – NÃO, ELA NUNCA CURSOU A FACULDADE

B – NÃO, ELA COMEÇOU UMA FACULDADE, MAS PAROU

C – SIM, ELA TINHA SE FORMADO EM UMA FACULDADE

D – NÃO SEI

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

34 - Além dos livros escolares quantos livros há em casa(não conte jornais, revistas ou gibis)?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	35	1.6	1.6	1.6
A	28	1.3	1.3	2.9
B	408	18.7	18.7	21.5
C	1065	48.7	48.7	70.3
D	627	28.7	28.7	98.9
E	4	.2	.2	99.1
F	1	.0	.0	99.2
G	1	.0	.0	99.2
N	17	.8	.8	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A – NENHUM

B – O BASTANTE PARA ENCHER UMA PRATELEIRA (1 A 20 LIVROS)

C- O BASTANTE PARA ENCHER UMA ESTANTE (21 A 100 LIVROS)

D - O BASTANTE PARA ENCHER VÁRIAS ESTANTES (MAIS DE 100 LIVROS)

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

35 - Indique o seu último nível de escolaridade completo?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	33	1.5	1.5	1.5
A	6	.3	.3	1.8
B	150	6.9	6.9	8.6
C	31	1.4	1.4	10.1
D	673	30.8	30.8	40.9
E	482	22.0	22.0	62.9
F	753	34.4	34.4	97.3
G	48	2.2	2.2	99.5
N	10	.5	.5	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

- A- ENSINO FUNDAMENTAL (ANTIGO 1º GRAU)
 B- ENSINO MÉDIO (ANTIGO 2º GRAU) – MAGISTÉRIO
 C- ENSINO MÉDIO (ANTIGO 2º GRAU) – OUTROS
 D- ENSINO SUPERIOR - PEDAGOGIA E OUTRAS LICENCIATURAS
 E- ENSINO SUPERIOR – OUTROS CURSOS
 F- PÓS – GRADUAÇÃO – ESPECIALIZAÇÃO
 G- PÓS – GRADUAÇÃO – MESTRADO OU DOUTORADO

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

36 - Atualmente você está fazendo curso superior de graduação ou de pós graduação?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	29	1.3	1.3	1.3
A	177	8.1	8.1	9.4
B	203	9.3	9.3	18.7
C	26	1.2	1.2	19.9
D	16	.7	.7	20.6
E	1708	78.1	78.1	98.8
F	7	.3	.3	99.1
G	8	.4	.4	99.5
N	12	.5	.5	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

- A – SIM, ESTOU FAZENDO UM CURSO DE GRADUAÇÃO
 B – SIM, UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
 C – SIM, UM MESTRADO
 D – SIM, UM DOUTORADO
 E – NÃO

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

40 - Você participou de alguma atividade de formação coninuada (atualização, treinamento, capacitação, etc) nos dois últimos anos?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	50	2.3	2.3	2.3
A	1358	62.1	62.1	64.4
B	768	35.1	35.1	99.5
C	4	.2	.2	99.7
D	1	.0	.0	99.8
E	2	.1	.1	99.9
N	3	.1	.1	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A- SIM

B- NÃO

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

41 - Neste anoa, você leu livros didáticos?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	34	1.6	1.6	1.6
A	449	20.5	20.5	22.1
B	666	30.5	30.5	52.6
C	503	23.0	23.0	75.6
D	379	17.3	17.3	92.9
E	145	6.6	6.6	99.5
F	1	.0	.0	99.6
G	3	.1	.1	99.7
N	6	.3	.3	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A - SIM, DE 1 A 2

B - SIM, DE 3 A 5

C - SIM, DE 6 A 10

D - SIM, 11 OU MAIS

E - NÃO

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

12 - Neste ano você leu livros de ficção(romance, livros de contos, etc)?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	29	1.3	1.3	1.3
A	582	26.6	26.6	28.0
B	643	29.4	29.4	57.4
C	309	14.1	14.1	71.5
D	260	11.9	11.9	83.4
E	354	16.2	16.2	99.6
G	2	.1	.1	99.7
N	7	.3	.3	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A - SIM, DE 1 A 2**B - SIM, DE 3 A 5****C - SIM, DE 6 A 10****D - SIM, 11 OU MAIS****E - NÃO**

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

43 - Neste ano você leu livros sobre educação?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	30	1.4	1.4	1.4
A	860	39.3	39.3	40.7
B	612	28.0	28.0	68.7
C	222	10.2	10.2	78.9
D	136	6.2	6.2	85.1
E	315	14.4	14.4	99.5
F	1	.0	.0	99.5
N	10	.5	.5	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A - SIM, DE 1 A 2**B - SIM, DE 3 A 5****C - SIM, DE 6 A 10****D - SIM, 11 OU MAIS****E - NÃO**

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

44 - E outros livros?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	33	1.5	1.5	1.5
A	730	33.4	33.4	34.9
B	587	26.9	26.9	61.8
C	248	11.3	11.3	73.1
D	216	9.9	9.9	83.0
E	368	16.8	16.8	99.8
G	2	.1	.1	99.9
N	2	.1	.1	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A - SIM, DE 1 A 2

B - SIM, DE 3 A 5

C - SIM, DE 6 A 10

D - SIM, 11 OU MAIS

E - NÃO

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

45 - Revistas em quadrinhos?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	39	1.8	1.8	1.8
A	118	5.4	5.4	7.2
B	242	11.1	11.1	18.3
C	284	13.0	13.0	31.2
D	1163	53.2	53.2	84.4
E	334	15.3	15.3	99.7
F	1	.0	.0	99.8
G	1	.0	.0	99.8
N	4	.2	.2	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A - DIARIAMENTE OU QUASE

B - 1 OU 2 VEZES POR SEMANA

C - 1 OU 2 VEZES POR MÊS

D - RARAMENTE

E - NUNCA LEIO

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

46 - Jornais?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	37	1.7	1.7	1.7
A	494	22.6	22.6	24.3
B	623	28.5	28.5	52.8
C	575	26.3	26.3	79.1
D	159	7.3	7.3	86.4
E	283	12.9	12.9	99.3
F	14	.6	.6	100.0
N	1	.0	.0	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A – LEIO DIARIAMENTE
 B – QUASE DIARIAMENTE
 C – 1 OU 2 VEZES POR SEMANA
 D – 1 OU 2 VEZES POR MÊS
 E – RARAMENTE LEIO
 F – NUNCA LEIO

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

47 - Revistas semanais de atualidades?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	39	1.8	1.8	1.8
A	673	30.8	30.8	32.6
B	714	32.7	32.7	65.2
C	346	15.8	15.8	81.1
D	368	16.8	16.8	97.9
E	41	1.9	1.9	99.8
F	1	.0	.0	99.8
N	4	.2	.2	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A - LEIO TODA A SEMANA
 B – QUASE TODA A SEMANA
 C – 1 VEZ POR MÊS
 D – ALGUMAS VEZES POR ANO
 E – NUNCA LEIO

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

48 - Outras revistas?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid *	41	1.9	1.9	1.9
A	244	11.2	11.2	13.0
B	630	28.8	28.8	41.9
C	504	23.1	23.1	64.9
D	662	30.3	30.3	95.2
E	91	4.2	4.2	99.4
F	8	.4	.4	99.7
N	6	.3	.3	100.0
Total	2186	100.0	100.0	

A - LEIO TODA A SEMANA

B - QUASE TODA A SEMANA

C - 1 VEZ POR MÊS

D - ALGUMAS VEZES POR ANO

E - NUNCA LEIO

Fonte: SEEMG, PROEB/SIMAVE, 2002

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)