UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANA CRISTINA DA SILVA

FAMÍLIA E LEITURA:
A construção de práticas leitoras em meios populares

Recife
2017

FABIANA CRISTINA DA SILVA

FAMÍLIA E LEITURA:
A construção de práticas leitoras em meios populares

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem.

Orientadora: Profª. Dra. Andrea Tereza Brito Ferreira

Recife

2017

Catalogação na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

S586f Silva, Fabiana Cristina da.
Família e leitura : a construção de práticas leitoras em meios populares / Fabiana Cristina da Silva. – Recife, 2017.
376 f. : il.

Orientadora: Ferreira, Andrea Tereza Brito.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
Inclui Referências e apêndices.

1. Letramento – Aspectos sociais. 2. Leitura. 3. Leitura – Estudo e ensino. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Ferreira, Andrea Tereza Brito. II. Título.

372.7 CDD (22. ed.) UFPE (CE2018-72)

FABIANA CRISTINA DA SILVA

FAMÍLIA E LEITURA:

A construção de práticas leitoras em meios populares

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 28/12/2017.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Dra. Andrea Tereza Brito Ferreira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz (Examinadora Externa)
Universidade de Brasília

_____

Profª. Dra. Sirlene Barbosa de Souza
Universidade Joaquim Nabuco (Examinadora Externa)

_____

Profª. Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Dra. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedico esse trabalho à minha mãe!!! Me considero o resultado de um "*hiperinvestimento escolar":*

> A escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, é fazer mais que os outros, para estarem seguros do "sucesso" escolar dos filhos...Os pais "sacrificam" a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado, ou para que saiam da condição sócio familiar em que vivem (LAHIRE, 1997, p. 29).

Eu sou o resultado de uma forte e pequena família. Uma configuração familiar muito comum nos meios populares, um núcleo familiar de duas pessoas, chefiado por uma mulher, mãe solteira.

Minha própria história de vida me coloca com um "trânsfuga" que rompeu com a "herança" da minha mãe, uma mulher visionária que sempre acreditou no poder de transformação da escola e que esta instituição poderia me ajudar a trilhar caminhos diferentes do dela.

Dedico este trabalho e este título a quem se dedicou a maior parte de seus 68 anos de vida a mim, à minha formação como pessoa e como profissional. A vida nos permitiu vivermos juntas, única e solitariamente nós duas, por breves 38 anos. À minha mãe, única, singular, completa, incentivadora e companheira de todas as horas.

Dedico este trabalho a uma mulher simples, analfabeta, que conseguiu ver além das dores da vida, do suor árduo do trabalho duro, da solidão e da responsabilidade de uma maternidade, que era possível, com muito trabalho, esforço e fé, ir além do que era previsto socialmente para sua única filha, o único sinal, o resultado de que ela esteve por aqui neste plano, a continuidade de seu legado... MARIA JOSÉ DA SILVA *(in memoriam)*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, à minha família e a todos os que fizeram desse doutorado um momento singular, minha eterna gratidão.

Agradeço à minha família...

Um agradecimento especial a Lucas, meu amor, o primeiro e único de minha vida, marido e companheiro de todas as horas, que me ajudou a ser mulher, esposa, mãe, agradeço de todo o meu coração e alma pela paciência e parceria em todos os momentos. Você que acompanhou o meu processo de formação na universidade e esteve ao meu lado a cada novo desafio e a cada vitória, torcendo, sorrindo e chorando. Eu te amo, hoje e sempre!!!

Ao meu filho João Lucas, que chegou para encher de amor e alegria as nossas vidas e garantir nossa continuidade enquanto família.

A Wil, meu amado e querido, por estar presente em todos os momentos e pelo carinho imenso: eternamente juntos! A Bia pela torcida e ajuda.

A Eliane (Lili), as alegrias da vida nos aproximaram e nos aproximam cada dia mais. Você que nunca saiu de minha vida – desde o meu nascimento, minha irmãzinha – voltou com força, fé e forte presença no meu momento mais feliz: a chegada de João foi um alento em nossas vidas, ele nos encheu de alegria e esperança. A cópia deste trabalho que seria de minha mãe vai para você, a pessoa que mais representa ela e me aproxima de tudo o que ela foi para mim: te amo! Agradeço a Claudinho, o melhor padrinho que João poderia ter, por todo o carinho e atenção!!!

A Marcos, pela atenção e pela presença constante em minha vida, agradeço por ter sido uma referência nos estudos e por ter contribuído direta e indiretamente na minha formação. Como representante da família Lins e Silva (Jessé, Giselda, Alexandre, Sérgio e Fabinho), que de diversas formas estiveram presentes nessa minha trajetória: muito obrigada!

A Edinaldo (Totinha), por sempre estar por perto e atento aos movimentos de minha vida e, principalmente, torcendo por minha formação, meu carinho especial.

A Glauce (Gao), por todo o apoio que tem nos dado. Saber que tenho você perto e presente me ajuda na caminhada dessa vida: obrigada!

Agradeço a três mulheres fortes e determinadas, principais responsáveis pela minha trajetória de formação...

À minha mãe, Maria José da Silva, pela vida, pelo amor, pela dedicação e pelo sonho de minha formação: saudades eternas!!!

A Ana Galvão, a quem devo tudo que sou e que tenho na vida profissional, o "meu espelho", com você aprendi a ser professora, a ser orientadora, a ser uma pessoa melhor. Você fez e sempre fará parte da minha vida e está aqui eternizada no meu trabalho: minha eterna gratidão.

À minha querida orientadora Andrea Tereza Brito Ferreira: eternamente grata por tudo!!! É difícil encontrar palavras para descrever você: competente, parceira, incentivadora!!! Você nunca me deixou sequer pensar em desistir. A você devo cada palavra, cada página deste trabalho que construímos juntas!!! Sem sua paciência e compreensão, esta tese não seria concretizada. Sua amizade e os conselhos em diversos momentos ao longo desses anos foram fundamentais para minha formação como pessoa, pois você é singular, um ser humano repleto de amor, carinho e atenção para o próximo. Agradeço a Deus por sua vida e por ter permitido o nosso encontro.

Agradeço às famílias desta pesquisa, Rocha Cordeiro e Silva...

Vocês representam para mim tudo em que acredito, e suas histórias são fontes de inesgotáveis reflexões. A partir de vocês, constatei que é possível ainda acreditar na superação e que ela é construída dia a dia, com muito trabalho, dedicação e determinação. Não consigo ver um ponto final nessa pesquisa, são casos singulares que nos apresentam um caminho, uma possiblidade e reforçam a necessidade de "bons exemplos", de "um caminho a seguir", de "espelhos", pais, mãe, filhos e filhas aguerridos que assumem a responsabilidade de educar seus filhos e filhas em parceria com outras instituições. Mil perdões por todas as lacunas desse trabalho, que são de total responsabilidade minha!!! Peço desculpas pelos erros que porventura cometi em suas histórias, as escolhas que tive que fazer que provavelmente não me permitiram revelar nessas páginas toda a grandeza e excepcionalidade das histórias de suas famílias, mas me comprometo como pesquisadora a continuar refletindo e escrevendo sobre elas e sobre muitas outras histórias inspiradoras e de sucesso como a de vocês.

Agradeço à banca que me acompanhou nesse processo...

À professora Eliana Borges, pela leitura sempre atenta e contribuições importantes ao longo dessa jornada.

Às professoras Ana Catarina Cabral, Shirleide Pereira e Sirlene, pela leitura e contribuição neste trabalho.

Agradeço às minhas amigas...

Mas como agradecer à altura a essas pessoas iluminadas que foram e são partes constantes da minha vida? Minhas muitas e grandes, eternas amigas! Como falar com toda a gratidão e carinho que tenho em relação a todas elas¿ Como filha única, fui me cercando desses seres alegres e iluminados. Tenho amigas do coração e da alma, assim como do passado distante e do presente recente. Vai ser difícil expressar em palavras todo o amor que sinto por cada uma de vocês!!

Às minhas eternas amigas da adolescência, Katiana e Maria do Carmo, por estarmos juntas nessa e com certeza nas próximas vidas: obrigada!

A Adlene, minha irmã, comadre e amiga, minha eterna gratidão. A leitora de todas e principalmente das últimas horas, te agradeço pelo ombro estendido em todos os momentos da minha vida e pela permanente atenção ao longo dessa jornada: começamos juntas (na academia) e continuaremos juntas na vida, sempre!!!

Talita, minha comadre, irmã de alma e de todos os momentos, obrigada pela sua alegria, beleza e leveza que sempre me enchem de esperança: te adoro.

A Shirleide, minha amiga e irmã, obrigada pelas orações permanentes. Você, que esteve presente desde a escrita do projeto desta tese, uma leitora incentivadora em todas as horas. Para mim é um privilégio ter você nessa banca como aquela amiga que começou junto comigo, foi em frente no seu tempo e agora volta para contribuir diretamente neste processo.

A Bet (Betânia), minha amiga do fundo do coração!!! Minha referência como estudante e profissional. Agradeço o carinho de todas as horas, sua escuta sempre atenta e principalmente a sua presença em minha vida em momentos de tristeza e de alegrias!! Te agradeço em especial a permissão e a confiança para que eu conhecesse a história singular de superação de sua família, que infelizmente não está nessa tese, mas que estará nas minhas pesquisas futuras: muito, muito obrigada!

À minha eterna orientanda Margarete!!!! Agradeço sua presença em minha vida, com seu carinho e tranquilidade, sempre disposta a me ajudar e contribuir. Obrigada pelas visitas, conversas e ajudas.

A Martinha, pela torcida de sempre.

A Jaque (Jaqueline), minha amiga e companheira. A tia de João, de fato e por direito. Obrigada por estar presente em minha vida em todos os momentos, pelos telefonemas de apoio e força e pelo carinho que sempre me dispensou. Te adoro e agradeço a Deus por ter você em minha vida.

A Sirlene, agradeço o privilégio de ter conhecido e conviver com o carinho e atenção de uma mulher de fé inspiradora e alegria constante. Sua participação neste processo glorifica essas histórias.

A Vivi (Viviane) e Maria (Loló), minhas amigas!!! A vocês, companheiras nestes últimos anos de tantas descobertas e desafios em nossa vida pessoal e acadêmica, agradeço as conversas, desabafos, parcerias e o carinho: adoro vocês!!

A Cris (Cristiana), pelos “zilhões” de beijos em cada manhã, muito obrigada pelas palavras de conforto e afeto.

As minhas queridas Gracinha e Suzani pelas alegrias e descobertas que fizemos em tão pouco tempo de amizade.

A Priscila, pelas conversas e trocas sobre os nossos objetos de pesquisa.

Obrigada às minhas mais recentes e grandes amigas (e amigos) que encontrei na UFRPE: Ana Catarina, Maria Aparecida, Elian, Aristeu, Rebeca e Maria Helena, adoro trabalhar e estar com todos vocês!!!

A Ana Catarina, que, com seu sorriso e otimismo, foi se tornando uma pessoa especial em minha vida. Minha amiga e companheira fiel de trabalho, pensamentos e ideologias! Te agradeço pelo apoio irrestrito que tens me dispensado desde que nos conhecemos: eternamente grata!

A Aparecida, minha querida, pelo carinho e atenção em que me recebeu em seu círculo de amizades.

À querida Elian, pela torcida, carinho e contribuição neste trabalho.

A Aristeu, pela atenção, carinho e troca de experiências como doutorando que também trabalha: agora é sua vez, amigo!!!

A Rebeca, minha supervisora, e a Maria Helena, pelo apoio ao longo dessa etapa final.

A todos os meus alunos e alunas da UFRPE, que me fazem a cada aula, a cada encontro, uma professora melhor. E em especial à minha aluna Camila Alves, que contribuiu tecnicamente para esta tese com um trabalho primoroso: muito obrigada!

Agradeço à Escola Vila Cristã de Candeias e a todos os seus agentes – professores, auxiliares, gestão –, que cuidam com carinho desde os sete meses de vida de meu filho João, me possibilitando tranquilidade para realizar esta pesquisa e ter certeza de que meu filho está em segurança.

Agradeço a todos os que representaram em minha vida a escola e todos os seus agentes, meus queridos professores. Eu acredito na escola e no poder transformador que essa instituição tem. A todas as professoras que percorreram minha trajetória desde a Educação Infantil, muito obrigada! Ao longo da pós-graduação, quero agradecer a todos, em especial o apoio, o carinho e o exemplo de profissionais que são para mim: Prof. Artur Morais, Profª. Eliete Santiago, Prof. José Batista, Prof. Eleta e a Profª. Tereza Didier.

Aos colegas da minha área no Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, pelo apoio.

A Fernanda Fontenelle, pela revisão do texto e parceria das últimas horas.

A todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação.

À Capes pelo apoio financeiro.

Meu Pai,

Informaram-me que estás hospitalizado. Todos nós ficamos tristes com isso, afinal, és o pai de todos nós que te admiramos e respeitamos, pois, tudo que somos, devemos ao seu trabalho e dedicação a sua família. Meu prazer seria falar contigo, mas como não seria possível. [...] acumulaste ao longo da tua vida, pois conseguiste fazer com que os seus doze filhos tivessem um destino diferente daquele que tem a maioria das famílias pobres do Vale do Piancó. Tu és um homem forte e te aguardamos vivo e saudável na noite de natal em Petrolina para tirarmos uma foto tua com todos os teus descendentes. Tuas atividades são uma prova disto. Agricultor, vaqueiro, funileiro, encanador, mecânico, eletricista, tratorista e um paizão que tirou nota dez em tudo que fizestes. A tua vida foi sempre um exemplo de bondade. Lembro-me que te decepcionei uma vez quando fui reprovado na segunda série ginasial, em Patos, não pensaste jamais em me negar uma segunda oportunidade. Te agradeço a confiança que depositaste, pois aquela foi a última vez que fui reprovado em exames. Mas, a grande lição me foi dada quando estávamos sobrevivendo em Piancó. Fomos apanhar lenha na serra e enquanto tu trabalhavas eu olhava a estrada que desaparecia em uma curva, logo após a curva. Te perguntei o que havia no final da estrada e me respondeste que a estrada ia para outro lugar. Me ensinaste que o outro lugar se esconde logo após a curva. Sem a sua companhia, após todos esses anos, já fui bem além de muitas curvas e nos lugares que encontrei, curiosamente, existe sempre a estrada, uma ponte e uma curva onde o caminho parece terminar. Então, eu aprendi que a vida é uma longa estrada, uma ponte para atravessar as dificuldades e uma eterna esperança de encontrar o que procuramos logo após a curva em algum lugar. Pai, já percorreste a longa estrada durante oitenta verão e poucos invernos. Agora tu estás sobre a ponte. Vamos atravessar juntos, mesmo estando não tão distante, pois a esperança nos levará além da curva e estaremos todos juntos no 25 de dezembro deste ano para comemorar mais uma de suas vitórias: a luta pela vida que sempre venceste e nos preparar para o próximo ano. Ouço uma música chamada “Meu querido velho”, é o retrato de uma pessoa que tem o peso dos anos sobre os ombros. A música diz que ele foi vencido pela idade, mas, no teu caso, eu acho que foi o senhor que venceu a idade. Seja forte! Nos encontraremos 25 de dezembro de 2001.

Antônio Inácio (in memoriam)- Essa carta foi escrita por Antônio para o seu pai Ernesto, no momento em que o pai se encontrava hospitalizado.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender as práticas de leitura de famílias cujos pais têm baixa escolarização, no processo de construção de filhos e filhas leitores. Teve como objetivos específicos identificar os conhecimentos dos membros da família em relação à leitura; analisar as práticas de letramento vivenciadas pelas famílias estudadas; identificar os materiais impressos e os manuscritos presentes nos diferentes espaços aonde as famílias circulavam ao longo do processo de formação de seus filhos e filhas, bem como os usos que deles se faziam, além de mapear a existência ou não de bibliotecas pessoais. Para compreender a relação entre Família e Leitura, objeto de estudo desta tese, é importante considerar a existência de uma ligação bastante estreita deste objeto com diversos campos do conhecimento, como a Linguagem, a Sociologia, a História da Leitura e a Educação. Na metodologia, baseada nos estudos de Lahire (1997; 1998; 2004), construímos dois perfis familiares, utilizando a entrevista como o principal instrumento de pesquisa. Duas famílias de meios populares, cujos pais tinham nenhuma ou baixa escolarização e cujos filhos e filhas obtiveram uma longevidade escolar, são os sujeitos desse estudo. A família Rocha Cordeiro é composta de pai, mãe e quatro filhos. Já a família Silva é composta por pai, mãe e doze filhos. São, no total, vinte sujeitos, com quem realizamos 22 entrevistas. Os resultados apontaram para três fases importantes no desenvolvimento das práticas de leitura dessas famílias: a infância, a juventude e os resultados dessa formação na vida adulta. Essas práticas aconteciam em espaços diversos: casa, igreja, escola, biblioteca, entre outros. Na família Rocha Cordeiro, percebemos o forte investimento dos pais e a influência da religião na construção dessas práticas de leitura. As formas como esses filhos e filhas se apropriaram da leitura estão diretamente relacionados ao “contexto de produção, marcados por valores” das instituições nas quais estavam inseridos, ou seja, família e igreja. No que diz respeito às práticas de leitura em relação a cada etapa da vida, observamos que a infância, de forma mais preponderante com o esforço diário da mãe, e a juventude, quando se ampliou o universo literário, são as principais fases na construção dessas práticas. Na família Silva, constatamos o investimento dos pais e a influência dos filhos e filhas mais velhos na construção de uma rede de sustentabilidade em prol da escolarização e das práticas de leitura, além da importância da escola. Os esforços realizados pela família revelaram um conhecimento de que a leitura era o caminho para a não

continuidade da sua condição de vida e de trabalho e, desse modo, desenvolveram uma forte mobilização familiar para que seus filhos e filhas desenvolvessem habilidades leitoras, sobretudo, para favorecer e ampliar os bons resultados no processo de escolarização. O estudo de famílias como essas nos possibilita compreender melhor a formação de leitores nos meios populares, cujas instâncias principais de inserção nas práticas de leitura na infância e na juventude são a família, a igreja e a escola.

Palavras-chave: Família de meios populares. Práticas de leitura. Letramento.

RÉSUMÉ

La recherche a eu comme objectif principal de comprendre les pratiques de lecture de familles, dont les parents avaient un faible niveau de scolarité, lors du processus de construction de fils et filles lecteurs , les objectifs spécifiques étant d'identifier les connaissances des membres de la famille par rapport à la lecture, analyser les pratiques d'alphabétisation vécues par les familles étudiées, identifier les matériels imprimés et les livres présents dans les différents espaces où ont circulé les familles tout au long du processus de formation des fils et filles, ainsi que les utilisations qu'elles en faisaient et aussi identifier l'existance ou non de bibliothèques personnelles. Pour comprendre la relation entre Famille et Lecture, objet d'étude de cette thèse, il est important de considérer l'existence d'un lien étroit de celle-ci avec différents domaines de connaissance, comme le Langage, la Sociologie, l'Histoire de la Lecture et l'Education, Pour la méthodologie nous nous sommes basés sur les études de Lahire (1997; 1998; 2004), nous avons construit deux profils de famille en utilisant l'entrevue comme principal instrument de recherche. Deux familles de milieu populaire , dont les parents n'avaient aucune ou une faible scolarité et dont leurs fils et filles avaient une longévité scolaire, ont été les sujets de notre étude. La Famille Rocha Cordeiro était composée du père, de la mère et de quatre enfants et la Famille Silva, elle, était composée du père, de la mère et de douze enfants, totalisant vingt sujets et nous avons fait 22 entrevues. Les résultats ont indiqué trois phases importantes pour le développement des pratiques de lecture de ces familles : l'enfance, l'adolescence et les résultats de cette formation dans la vie d'adulte. Ces pratiques se faisaient dans différents espaces :maison, église, école, bibliothèque entre autres. Dans la famille Rocha Cordeiro, nous avons observé un grand investissement des parents et l'influence de la religion lors de la construction de ces pratiques de lecture. Les formes dont ces fils et filles se sont appropriés la lecture sont directement liés au « contexte de production, marquées par des valeurs » des instituions dans lesquelles ils étaient, à savoir, la famille et l'église. En ce qui concerne les pratiques de lecture dans les différentes étapes de la vie, nous avons observé que l'enfance, d'une manière prépondérante avec l'effort quotidien de la mère et l'adolescence , où s'élargit l'univers littéraire, sont les principales phases de la construction de ces pratiques. Dans la famille Silva nous avons observé l'investissement des parents, l'influence des enfants plus agés lors de la construction d'un réseau de développement durable pour la scolarisation et les pratiques de lecture, en plus de l'importance de l'école. Les efforts déployés par la famille ont montré une connaissance que la lecture serait le chemin pour ne pas continuer à avoir la même

condition de vie et de travail des parents provoquant ainsi une forte mobilisation familiale pour que leurs enfants développent des habilités de lecture , principalement pour favoriser et développer de bons résultats pendant le processus de scolarisation.
Mots clés: Famille de milieux populaires. Pratiques de lectures. Alphabétisation.

ABSTRACT

The research has had as the main goal the understand of reading practices in the families, whose parents had low education, in the process of raising of children readers and, as specific goals, identify the knowledge of family members in relation to the reading practice, reviewing literacy practices experienced by the families studied, identifying the printing materials and manuscripts presented in different spaces where families circulated throughout the process of their children's formation, as well as the uses of them, furthermore, to map the existence or not of personal libraries. To understand the relationship between Family and Reading, object of this thesis, it is important to consider the existence of a very narrow connection of this object, with various fields of knowledge, such as Language, Sociology, the History of Reading and Education. In the methodology, we based our studies on Lahire (1997; 1998; 2004), we have made two family profiles, using the interview as the main research instrument. Two ordinary families, whose parents had no or a low schooling whereas their children have had a certain schooling longevity, they are the subject of this study. The Rocha Cordeiros were a family composed of a father, mother and four children, while the Silvas were composed of a father, mother and twelve children, totaling twenty subjects to whom we have performed 22 interviews. As a result we have had three major phases in the development of reading practices of these families: childhood, youth, and the results of that training in adult life. Such practices happen in various spaces: home, Church, school, library etc. In the Rocha Cordeiros, we realized the strong parental investment and the influence of religion in the construction of these practices. The ways in which these children have appropriated from reading are directly related to the production context, marked by the values "of the institutions in which they were inserted, suca as family and Church, etc. With regard to the practices of reading at every stage of life, we observed that childhood, more preponderant with the daily effort of the mother, and at youth, where he expanded the literary universe, are the main stages in the construction of these practices. In our family we are investing, parents, the influence of the older children (as) in building a network of sustainability for schooling and reading practices, in addition to the importance of school. The efforts have made by the family revealed a knowledge that reading would be the way to no continuity of living and working condition of the parents, thereby generating a strong family mobilization to their

children reading skills developent, especially, to promote and expand the good results in the process of schooling. The study of families like these have made it possible to better understand the formation of readers in the ordinary families, whose main instances in reading practices in childhood and youth are the family, Church and school. These characteristics have put them in a place of social challenges and barriers, especially in relation to reading.

Keywords: Ordinary family. Reading practices. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Organização do acervo.....203
Figura 02 – Livros sobre leitura e letramento..... 205
Figura 03 – Livros sobre educação infantil..... 205
Figura 04 – Livros de literatura infantil.....206
Figura 05 – O espaço da biblioteca de Rosilda..... 316
Figura 06 – Livros profissionais..... 319
Figura 07 – Livros acadêmicos.....319
Figura 08 – Livros didáticos.....320
Figura 09 – Coleção.....321
Figura 10 – Enciclopédias.....321
Figura 11 – Livros clássicos.....322
Figura 12 – Marcação de leitura..... 324
Figura 13 – Livro muito usado e livro encapado.....324

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – A família Rocha Cordeiro.....91
Quadro 02 – A família Silva.....218

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Índices de analfabetismo no Brasil nas décadas de 1920 e 1940.....228
Tabela 02 – Ensino primário geral – 1951.....248

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Anped	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cemei	Centro de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DA	Diretório Acadêmico
DEAC	Divisão de Esporte, Arte e Cultura
Dere	Delegacia Regional de Ensino
EBD	Escola Bíblica Dominical
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
Facepe	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
FESP	Fundação de Ensino Superior de Pernambuco
FFPP	Faculdade de Formação de Professores de Petrolina
Fundarpe	Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco
Gere	Gerência Regional de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de opinião pública e estatística
IC	Iniciação Científica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Inaf	Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
INSA	Institut National des Sciences Appliquées de Lyon
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
REBD	Revistas da Escola Bíblica Dominical
RN	Rio Grande do Norte
Senai	Serviço Nacional de aprendizagem Industrial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 28

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 36

2.1 FAMÍLIA: MEIOS POPULARES, TRAJETÓRIAS E SINGULARIDADES...38

2.1.1 Em torno do conceito de família..... 38

2.1.2 A relação entre família e herança cultural..... 40

2.1.3 Os investimentos e as mobilizações familiares: o aparecimento dos improváveis..... 42

2.1.4 O investimento familiar: as particularidades dos sujeitos diante do processo de escolarização..... 43

2.2 FAMÍLIA E LEITURA: UM CAMPO DE ESTUDO INTERDISCIPLINAR.....47

2.3 LEITURA E LETRAMENTO..... 58

2.3.1 Os estudos sobre letramento: seus precursores e contribuição para a compreensão das diferentes práticas de leitura..... 60

2.3.2 O que revelam as pesquisas sobre leitura e letramento..... 65

2.4 AS PESQUISAS SOBRE FAMÍLIA, ESCOLARIZAÇÃO E LEITURA..... 68

2.4.1 Família e escola: o que revelam as pesquisas..... 68

3 METODOLOGIA: UMA INSPIRAÇÃO SOCIOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DE UM OBJETO DA LINGUAGEM..... 73

3.1 O INSTRUMENTO DA PESQUISA: A ENTREVISTA E SEUS CAMINHOS75

3.2 A ETNOGRAFIA DA ENTREVISTA..... 78

3.3 O LEVANTAMENTO DE OUTRAS FONTES..... 79

3.4 CONSTITUIÇÃO DA POPULAÇÃO INVESTIGADA: COMO E QUANDO ENCONTRAMOS ESSAS FAMÍLIAS?.....80

3.5 A CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS SILVA E ROCHA CORDEIRO.....83

3.6 A CONSTRUÇÃO DE UM ESQUEMA INTERPRETATIVO DOS DADOS. 84

4 A FAMÍLIA ROCHA CORDEIRO – O INVESTIMENTO DOS PAIS E A INFLUÊNCIA DA RELIGIÃO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA..... 88

4.1 NOTAS ETNOGRÁFICAS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A FAMÍLIA ROCHA CORDEIRO..... 88

4.1.1 Algumas reflexões..... 89

4.2 A CONSTITUIÇÃO DA FAMÍLIA: SR. NELSON E SRA. JOANITA.....96
4.2.1 A origem da família paterna e materna..... 96
4.2.2 Trajetórias de escolarização e práticas de leitura.....98
4.2.3 A formação da família Rocha Cordeiro.....108
4.2.4 Práticas de leitura e acompanhamento dos(as) filhos(as): o investimento dos pais.....111
4.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA FAMÍLIA ROCHA CORDEIRO: MATERIAIS, ESPAÇOS E MODOS DE LEITURA.....118
4.3.1 Infância: a construção do hábito e do prazer da leitura.....119
4.3.1.1 O acesso e a posse dos materiais de leitura na infância**.**.....119
4.3.1.2 Os espaços de leitura na infância.....124
4.3.1.3 Considerações sobre a leitura na infância.....149
4.3.2 Juventude: da consolidação do prazer da leitura aos desafios da obrigação de ler.....152
4.3.2.1 O acesso e a posse dos materiais de leitura na juventude..... 153
4.3.2.2 Os espaços de leitura da juventude.....**154**
4.3.3.3 Considerações sobre as práticas de leitura na juventude.....182
4.3.3 Vida adulta: a consolidação individual da história de quatro leitores.....185
4.3.3.1 Três jovens leitores**.....** 185
4.3.3.2 A forte referência e influência da filha mais velha: “Dilian era o caminho para mim [...]. Eu já estava viciada em Dilian” (DÉBORA)**.....**190
4.3.3.3 Dilian: da obrigação da leitura profissional à alegria de ler**.....**194
4.3.3.4 A biblioteca de Dilian: um acervo acadêmico e infantil..... 202
4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DA FAMÍLIA ROCHA CORDEIRO.....209
5 A FAMÍLIA SILVA – INVESTIMENTO DOS PAIS, INFLUÊNCIA DOS FILHOS E FILHAS MAIS VELHOS E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA.....213
5.1 NOTAS ETNOGRÁFICAS DAS ENTREVISTAS COM A FAMÍLIA SILVA213
5.1.1 **Algumas reflexões**.....**215**
5.2 A CONSTITUIÇÃO DE UMA GRANDE FAMÍLIA: SR. ERNESTO E SRA. ANATÉRCIA.....226

5.2.1 Trajetória de escolarização e práticas de leitura.....226
5.2.2 A formação da família Silva.....232
5.2.3 Práticas de leitura e acompanhamento dos filhos e das filhas: o investimento dos pais.....236
5.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA FAMÍLIA SILVA: MATERIAIS, ESPAÇOS E MODOS DE LEITURA..... 246
5.3.1 Primeiro Grupo – O filho e as filhas mais velhas: "os primogênitos"247
5.3.1.1 Infância – 1º grupo: as dificuldades da iniciação no universo da leitura..... 249
5.3.1.2 Juventude (1º grupo): A descoberta de um universo de leitura..... 256
5.3.1.3 Vida adulta (1º grupo): da leitura cotidiana à formação do promotor da leitura na família..... 266
5.3.2 Segundo Grupo: Os filhos e filhas da transição familiar..... 276
5.3.2.1 Infância (2º grupo): uma leitura escolar..... 277
5.3.2.2 Juventude (2º grupo): do acesso irrestrito aos livros às práticas escassas de leitura.....283
5.3.2.3 Vida adulta (2º grupo): A leitura como prática profissional..... 288
5.3.3 Terceiro grupo: Os filhos e filhas mais novos.....290
5.3.3.1 Infância (3º grupo): da obrigatoriedade da leitura na escola à leitura por entretenimento..... 293
5.3.3.2 Juventude (3º grupo): Algumas práticas de leitura..... 302
5.3.3.3 Vida adulta (3º grupo): Da leitura acadêmica à leitura de prazer..... 303
5.3.4 Rosilda, a professora da família Silva: Da leitura profissional ao desejo de ler..... 309
5.3.4.1 A biblioteca de Rosilda: A construção e constituição de um acervo familiar..... 314
5.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DA FAMÍLIA SILVA.....325
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....331

6.1 ALGUNS DESAFIOS..... 333
REFERÊNCIAS.....335
APÊNDICE A – QUADRO DO QUANTITATIVO DE TRABALHOS DA ANPED SOBRE LETRAMENTO POR GRUPOS DE TRABALHO NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (200- 2013).....345
APÊNDICE B – QUADRO DE TRABALHOS DA ANPED SOBRE LETRAMENTO NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (2004 – 2013).....346
APÊNDICE C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....352
APÊNDICE D – QUADROS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA.....354
APÊNDICE E – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS COM A FAMÍLIA ROCHA CORDEIRO.....355
APÊNDICE F – NOTAS COMPLETAS SOBRE AS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A FAMÍLIA ROCHA CORDEIRO.....359
APÊNDICE G – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS COM A FAMÍLIA SILVA.....364
APÊNDICE H – NOTAS COMPLETAS SOBRE AS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A FAMÍLIA SILVA.....368
APÊNDICE I – QUADRO COM A LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E SITUAÇÃO FAMILIAR DA FAMÍLIA SILVA.....375

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas em larga escala sobre índices de analfabetismo e escolarização da população vêm se modificando nos últimos anos. Elas têm se aproximado da organização familiar e do papel ocupado pelos seus sujeitos também fora do universo escolar, indo além do que é definido pelo Censo em relação à leitura e à escrita da população brasileira. Neste sentido, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) vem se destacando como um índice mais qualitativo dessas transformações[1]. Nessas pesquisas, são levados em consideração elementos como raça/etnia, gênero e faixa etária, ampliando as discussões em torno das práticas de leitura e de escrita para além da habilidade específica e única de saber apenas ler e escrever.

Alguns resultados publicados na mais recente pesquisa (Inaf BRASIL, 2011) confirmam relações já cristalizadas em nossa sociedade – por exemplo, quanto maior a escolarização, menor o alfabetismo, e vice-versa. Porém, a novidade de uma série de dados em anos consecutivos e com maior grau de aprofundamento aponta uma realidade que surpreende algumas concepções já consolidadas – ao indicar, por exemplo, que o número de anos de estudo de um indivíduo não tem relação direta com seu domínio sobre as habilidades de leitura e de escrita[2].

> O efeito da diminuição das habilidades adquiridas ao longo da escolaridade básica se reflete também no nível superior. Nesse grupo, mantém-se a tendência observada anteriormente: cresce a proporção de brasileiros que chega ao ensino superior, mas reduz-se o desempenho médio do grupo. Com efeito, a proporção de alfabetizados em nível pleno caiu 14 pontos

[1] Criado em 2001, o indicador foi realizado e implementado pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a organização não governamental (ONG) Ação Educativa. Essas instituições publicaram alternadamente, entre 2001 e 2005, os resultados em relação a habilidades de leitura e de escrita (2001, 2003 e 2005) e habilidades de cálculo e resolução de problemas (2002 e 2004). Nos anos de 2007 e 2009, também foram publicados relatórios com os índices de alfabetismo funcional e balanços sobre a educação no país. A última pesquisa foi realizada entre dezembro de 2011 e abril de 2012, o que completa uma série de 10 anos. O INAF Brasil é realizado por meio de entrevista e teste cognitivo, aplicado a partir de amostra nacional de duas mil pessoas representativas de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país (INAF BRASIL, 2011).

[2] O INAF define quatro níveis de alfabetismo em relação à leitura e à escrita: **Analfabetismo:** corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases. **Nível rudimentar:** corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou uma pequena carta). **Nível básico:** as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências. **Nível pleno:** as pessoas classificadas neste nível possuem habilidades que não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses (INAF BRASIL, 2011).

> percentuais (de 76% para 62%) ao longo do período 2001-2011 (Inaf, 2011, p.12).

Essa relação entre o grau de escolarização e a utilização da leitura é um dos elementos que perpassam esta tese, pois acreditamos que não existe uma relação direta entre escolarização e os usos da leitura. Inspiradas por Soares (2002)[3], entendemos que

> um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2002, p. 24) [grifo da autora].

Sabemos que, historicamente, a escola foi e ainda é uma das principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento das atuações dos indivíduos na cultura escrita[4]. Acreditamos, porém, que a escola sozinha não daria conta de explicar algumas trajetórias de permanência, longevidade e imersão nessa cultura de sujeitos e grupos considerados singulares – como, por exemplo, as mulheres, os negros e os oriundos de meios populares –, principalmente se levarmos em consideração que esses grupos tiveram seu processo de formação em períodos históricos nos quais a escola não era muito acessível a sujeitos com suas características.

Sendo assim, acreditamos que a participação de outras instituições, como por exemplo a família, pode ter um papel importante dessas trajetórias.

Afirmamos isso pois esta tese advém da pesquisa de mestrado[5] na área da História da Educação, cujos resultados apontaram a existência de um tipo particular

---

[3] Obra publicada pela primeira vez em 1998, que retrata o tema Letramento em três gêneros textuais diferentes: primeiro um *verbete,* com o objetivo de esclarecer o significado de letramento. Segundo, um texto didático, que tem como objetivo provocar e orientar a reflexão do professor. Terceiro, um ensaio, com o objetivo de instrumentalizar os responsáveis, em diferentes instâncias, para avaliar e medir letramento e alfabetização (SOARES, 2002, p.11). O livro aborda de forma bastante detalhada as diferenças entre os conceitos de letramento, letrado, alfabetismo, analfabetismo e alfabetização ao longo dos dois primeiros capítulos. Também aborda a utilização do conceito de letramento em outros países e de como essa palavra entrou nos discursos acadêmicos no Brasil.

[4] De acordo com Galvão (2010), cultura escrita "é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade" (p. 218).

[5] Nossa dissertação intitulou-se "Trajetórias de longevidade escolar em famílias negras e de meios populares (Pernambuco, 1950-1970)" e foi defendida em 2005 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da Professora Ana Maria de Oliveira Galvão e com o apoio da Capes. A pesquisa teve como objetivo principal identificar, descrever e analisar condições que possibilitaram filhos de famílias negras e de meios populares alcançarem uma certa longevidade escolar, chegando, nas décadas de 1950 a 1970, ao ensino

de “presença familiar” na escolarização dos filhos e filhas, que se mostrou como um dos principais elementos, senão o mais importante, para o acesso, a permanência e a melhor adaptação desses filhos e filhas à escola. As formas de presença familiar eram principalmente desenvolvidas pelos pais, tendo como figura central a mãe[6]. Os irmãos mais velhos também se configuraram, na pesquisa, como elementos fundamentais para a progressão escolar dos demais[7].

Essa presença familiar se mostrou igualmente impactante na construção das práticas de leitura e de escrita[8]. As duas famílias analisadas[9] nesta pesquisa realizaram essa participação de formas singulares. Tal constatação teve como base de análise os estudos de De Singly (1996)[10], Lahire (1997)[11], Viana (1998)[12], Portes (2001)[13], Nogueira, Romanelli e Zago (2010)[14], Dayrell et al. (2012)[15] e Romanelli,

---

secundário ou até mesmo ao ensino superior em Pernambuco. Concluímos que as condições foram formadas a partir de investimentos diversos, como os referentes ao âmbito familiar, da escola e de outros fatores que compuseram a trajetória de longevidade escolar desses filhos. Nessa pesquisa, uma das categorias analisadas foram as práticas de leitura e escrita construídas nos contextos escolares e familiares. Parte deste estudo foi publicada no livro *Educação, escolarização e identidade negra (*VER SILVA, 2010).

[6] Era ela quem organizava, muitas vezes de forma intuitiva, rotinas e espaços específicos para o estudo, assim como práticas de leitura, acompanhamento das atividades escolares, bem como a manutenção material dos filhos na escola, como fardamento e livros (SILVA, 2005).

[7] Os irmãos mais velhos, por representarem símbolos de referência escolar e de admiração, ajudavam no percurso escolar dos mais novos. Frequentemente a eles eram atribuídos a supervisão e o acompanhamento das atividades dos outros irmãos (SILVA, 2005).

[8] Em capítulo publicado no livro *História da Cultura Escrita no Brasil: Séculos XX e XX,* em 2007, discutimos os resultados da dissertação referentes às práticas de leitura e escrita das famílias estudadas. Para maior aprofundamento, ver Silva (2007).

[9] No período da pesquisa, ambas as famílias eram constituídas por pai, mãe e três filhos.

[10] Artigo que discute o conceito de “herança” de Bourdieu e Passeron (1964), que desmitifica o discurso da meritocracia que encobre, na verdade, as desigualdades sociais e culturais. O autor apresenta também uma discussão sobre o trabalho cotidiano de transmissão dessa herança.

[11] A clássica obra *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. A pesquisa enfoca as origens das famílias e a relação que elas estabelecem com a escola, destacando aspectos como a interação com professores, as estratégias utilizadas para acompanhar permanentemente o cotidiano escolar dos filhos, além da transmissão do capital escolar, entre outros aspectos.

[12] Trata-se de sua tese, defendida em 1997 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), intitulada *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade.* A pesquisa teve como objetivo geral descrever as diferentes configurações familiares que, segundo a autora, contribuem para explicar a sobrevivência de alguns sujeitos das camadas populares no interior do sistema de ensino. Este trabalho foi publicado em formato de livro no ano de 2007 (VIANA, 2007).

[13] Tese defendida na FAE/UFMG, em 2001, intitulada *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG - um estudo a partir de cinco casos.* Neste trabalho, o autor busca compreender as trajetórias escolares e as vivências universitárias de um grupo de estudantes pobres que fizeram cursos altamente concorridos.

[14] Livro com um conjunto de pesquisas, realizadas nos anos 1990, que têm como objetivo geral investigar a crescente e estreita conexão entre família e escola nas sociedades contemporâneas.

[15] Livro resultado dos trabalhos apresentados no *I Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação,* realizado em 2008 em Belo Horizonte, sobre família, escola e juventude.

Nogueira e Zago (2013)[16], os quais revelaram que os meios populares não podem ser vistos como grupos homogêneos e que identificaram diversas formas de investimentos e mobilizações familiares.

Além do espaço familiar e escolar, a pesquisa de mestrado, citada anteriormente, apontou referências exteriores a essas instituições que contribuíram para a construção da longevidade escolar dos sujeitos investigados. Ou seja, existiram outras instituições de socialização que integraram esses indivíduos e os influenciaram, direta ou indiretamente, nos processos de maior ou menor relação com a leitura e a escrita, como a cidade[17] e a religião.

Repensar esses papéis e, principalmente, as relações construídas com a leitura dentro e fora do contexto familiar, ao longo da vida desses sujeitos, nos chamou a atenção como pesquisadoras. Mais além, refletir, a trajetória de formação pessoal e singular de diferentes filhos e filhas de uma mesma família, sobre as relações construídas, as vivências e a importância, principalmente da leitura, ainda nos instiga e nos leva a apresentar esta pesquisa, agora no campo da linguagem. Esta pesquisa teve como **objetivo principal** compreender as práticas de leitura de famílias cujos pais têm baixa escolarização no processo de construção de filhos e filhas leitores. Seus objetivos específicos são: identificar os conhecimentos dos membros da família em relação à leitura; analisar as práticas de letramento vivenciadas pelas famílias estudadas; identificar os materiais impressos e os manuscritos presentes nos diferentes espaços onde as famílias circulavam ao longo do processo de formação de seus filhos e filhas, bem como os usos que deles se faziam; além de mapear a existência ou não de bibliotecas pessoais.

A partir do contato com alguns sujeitos, escolhemos duas famílias como objeto de estudo desta tese. Ambas tinham características que as colocariam, historicamente, fora do acesso à escolarização – são oriundas dos meios populares e os pais têm baixa escolarização – e, provavelmente, não fariam o uso cotidiano da leitura. Verificamos, porém, que estas famílias conseguiram inserir seus filhos e

[16] *Família e Escola*: *novas perspectivas de análise* é uma nova coletânea de artigos no campo da sociologia da educação, que dá continuidade ao primeiro volume acima citado. O conjunto de pesquisas reunidas tem como objetivos apresentar resultados de reflexões teóricas e procedimentos empíricos que procuram discutir e analisar determinantes macroestruturais e pesquisas microssociológicas sobre a relação família e escola.

[17] Os dados referentes à influência da cidade na trajetória escolar desses sujeitos foram discutidos no artigo intitulado *O espaço educativo da cidade como fator de contribuição para a escolarização de famílias de meios populares (Pernambuco, 1940-1960)*, a ser publicado no livro *Histórias da Educação em Pernambuco (*NO PRELO).

filhas em práticas de leitura e foram construindo relações diversas com a cultura escrita, ampliando suas formas de participação na sociedade letrada.

Diante disso, como podemos compreender essas questões em suas singularidades? Será que a família foi a principal instituição de inserção nas práticas de leitura, ou outras instituições se tornaram mais influentes e determinantes nesse processo? Será que as práticas de leitura foram vivenciadas da mesma forma pelos filhos e filhas mais velhos e pelos mais novos de uma mesma família? Qual foi o papel desempenhado por cada membro familiar nesse processo? Que outros fatores contribuíram para essa participação? De que materiais escritos estas famílias dispunham ao longo da formação de seus filhos e filhas? De que forma esses materiais eram utilizados? Quais eram os espaços de leitura? O que se lia? Quando se lia? Como e quem lia? Que tipo de relação esses filhos e filhas mantêm com a leitura atualmente? Gostam ou não de ler? Se leem, o que leem? Como também questionou Galvão (2003): será que o gosto pela leitura é adquirido na família, com os pais, as mães, irmãos?

Como afirma Galvão (2003)[18], entendemos que

> como vêm mostrando outros estudos, somente uma análise mais aprofundada de trajetórias individuais pode colocar em evidência outras mediações que, conjugadas – e não de forma isolada –, também auxiliam a configurar as práticas de letramento dos sujeitos. Sabe-se que a "mobilização" familiar, que se expressa através da utilização de táticas e práticas cotidianas nem sempre visíveis e explícitas, desempenha um papel fundamental [...] (GALVÃO, 2003, p. 149).

Essas mobilizações, assim como os investimentos familiares em relação ao desenvolvimento das práticas de leitura, são também o que buscamos entender neste trabalho. Acreditamos que pesquisar trajetórias singulares, como afirma Galvão (2003), ajuda a compreender melhor a multiplicidade de fatores e a diversidade de mediações que se encontram entre os indivíduos e a leitura. Além disso, por estarmos tratando de duas famílias com características econômicas, sociais e escolares similares, também podemos observar a presença dessas singularidades em diferentes espaços e contextos históricos.

Para tanto, na construção desta tese, promovemos um diálogo entre os campos da Linguagem, Sociologia da Educação e História da Educação, por

[18] Em artigo intitulado: *Leitura: algo que se transmite entre as gerações*? a autora discute, com base dos dados do INAF (2001), a transmissão intergeracional da cultura escrita, e apresenta trajetórias "improváveis" de sujeitos que rompem com as estatísticas. Este estudo, pelos dados estatísticos apresentados e as reflexões realizadas, foi primordial para a construção desta tese.

entender que as práticas de leitura vivenciadas em diferentes momentos da vida dos filhos e filhas destas famílias se articulam com as reflexões propostas em diversas áreas do conhecimento.

Na perspectiva da Linguagem, as práticas e usos sociais da leitura e da escrita estão no centro das principais discussões e vinculadas ao conceito de "letramento" que emergiu nas quatro últimas décadas no Brasil. O letramento possibilita, além de outras questões, a reflexão sobre a leitura e a escrita, sua aquisição e seus usos para além dos espaços escolares, tomando os fenômenos sociais e culturais de utilização da escrita como objetos de análise. Para tanto, autores como Heath (1983)[19], Street (1984)[20] e Soares (2002)[21] foram importantes para esse estudo.

A relevância desta tese também se centra nas contribuições que ela poderá trazer para os estudos no campo da Educação e, mais especificamente, na área da Linguagem, onde ainda se verifica uma quase inexistência de estudos que busquem identificar as práticas sociais da leitura fora do contexto escolar e, principalmente, que tenham como sujeitos de pesquisa famílias populares. Em levantamento das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre pesquisas que abordam a temática do letramento, encontramos apenas dois artigos que têm como objeto de estudo famílias, e, entre esses, um único artigo aborda a perspectiva do letramento fora da escola – isso nos estudos realizados nos últimos dez anos (2004-2013)[22].

No campo da Sociologia da Educação, as pesquisas nos ajudaram a compreender a família como uma das instituições de formação social, educacional e cultural dos sujeitos. Tomamos como apoio os estudos de Bourdieu (1998), Lahire (1997) e De Singly (1996), que foram basilares na construção e reflexão desta tese

---

[19] Na obra *Ways with Word: language, life, and work in communities and classrooms*, um estudo etnográfico em que, entre outras questões, a autora faz uma relação entre o denominado letramento social e o letramento escolar.

[20] No livro *Literacy in theory and practice* publicado em 1984, considerado um clássico dos *Novos estudos do letramento*. Nesta obra, o autor vai além das discussões clássicas sobre alfabetização e nos coloca sob a perspectiva de diferentes práticas de leitura e escrita em diferentes culturas, definindo, assim, modelos distintos de letramento.

[21] Soares (2002) relata o surgimento da palavra *letramento* entre os especialistas no momento em que "emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos" (p. 16). A nova ideia, segundo a autora, é a crescente compreensão da escrita para além das atividades escolares, como já constatamos na dissertação referida anteriormente. Ou seja, são os usos sociais da escrita que a sociedade brasileira, a partir da década de 1980, vai começar a refletir, indo além dos índices de analfabetismo, historicamente debatidos em nosso país.

[22] No capítulo teórico, descreveremos com mais detalhes o levantamento realizado na ANPEd.

ao nos ajudar a compreender o papel desenvolvido pelas famílias estudadas em relação à leitura, à luz de conceitos como investimento e mobilização familiar. Nessa área, realizamos um levantamento das pesquisas nos últimos dez anos[23] em busca de trabalhos sobre famílias e práticas de leitura. É importante destacar que, neste campo, os estudos relacionados à família e escola e os processos de escolarização são a grande maioria[24]. Quando buscamos por pesquisas que abordem os meios populares, outra característica das famílias estudadas em nossa tese, também encontramos poucos trabalhos. Esses elementos reafirmam a contribuição que nossa tese poderá trazer ao campo da Sociologia da Educação, ao trabalhar as práticas de leitura no âmbito familiar em meios populares, já que, no contexto escolar, essas práticas já são amplamente discutidas por este campo teórico.

Por último, acreditamos que o sujeito é construído a partir de diferentes e diversos contextos sociais e principalmente históricos, e que suas trajetórias individuais de formação podem caracterizar momentos e práticas diferenciadas, tanto entre os filhos e filhas de uma mesma família como de famílias diferentes que tiveram sua formação em momentos históricos e locais distintos. Tudo isso possibilitou reconstruir uma diversidade de práticas de leitura também no momento histórico atual. Neste caso, acreditamos que os estudos da História da Educação, como Chartier (1999), Hébrard (2007) e Galvão (2000[25]; 2003), também contribuíram para o aprofundamento de nosso olhar em relação a essas famílias.

Diante de tudo o que foi exposto, nossa principal tese neste trabalho é a de que existem investimentos e mobilizações familiares que favorecem a inserção dos filhos no universo da leitura em meios populares, com pais de baixa escolarização, e que essas práticas são heterogêneas entre si, podendo ser mais marcantes do que as práticas escolares e mais definidoras do tipo de leitor e da relação com a leitura na formação desses indivíduos.

Para alcançar os objetivos propostos, esta tese está organizada em quatro seções.

---

[23] No mesmo período já citado, entre 2004 e 2013, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no Grupo de Trabalho (GT) 14 de Sociologia da Educação.

[24] No capítulo teórico deste projeto, descreveremos com mais detalhes esse levantamento.

[25] Tese de doutoramento intitulada *Ler/Ouvir folhetos de cordel em Pernambuco (1930-1950)*, que teve como objetivo (re)construir o público leitor/ouvinte e os modos de ler/ouvir literatura de cordel entre 1930 e 1950, em Pernambuco. Foi publicada em formato de livro em 2001 (GALVÃO, 2001).

No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que utilizamos como base do processo de construção dos argumentos teóricos e epistemológicos desta pesquisa.

No segundo capítulo está a construção do percurso teórico metodológico da pesquisa, no qual apresentamos as contribuições do perfil (Bernard Lahire) como um tipo de estudo de caso para a análise das famílias, assim como a utilização da entrevista como principal instrumento de coleta de dados. Apresentamos também as famílias estudadas, os critérios de escolha e organização, além das categorias de análise dos dados.

O terceiro e o quarto capítulo apresentam os perfis de cada família, a *família Rocha Cordeiro* e a *família Silva*. Em ambos analisamos suas origens, formação, escolarização e práticas de leitura, seus materiais e usos em diferentes espaços, mediações e tempos.

Finalizamos com algumas considerações sobre os resultados obtidos na pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreender a relação entre Família e Leitura, objeto de estudo desta tese, é importante considerar a existência de uma ligação bastante estreita deste objeto com diversos campos do conhecimento, como a Linguagem, a Sociologia, a História da Leitura e a Educação. Entendemos que, apesar desses campos terem suas especificidades, eles estão em constante diálogo pela própria dinâmica da vida social. Neste sentido, o diálogo com esses diversos campos em relação à Família e Leitura torna-se essencial para compreender esse nosso objeto multifacetado e multidisciplinar.

Neste capítulo, além das discussões sobre os estudos e perspectivas teóricas desenvolvidas nas áreas descritas acima e que se relacionam com o objeto de estudo em questão, buscaremos justificar a construção de um campo teórico diverso e plural nas quais as práticas de leitura estão inseridas.

Segundo Lahire (2002)[26], no processo de construção do conhecimento pela humanidade, as grandes teorias sempre deram respostas generalizadas aos problemas sociais diversos e singulares, não destacando escalas nem particularidades. Em uma crítica a esse modelo teórico, denominado por ele de totalidade, afirma:

> Uma teoria é, então, um olhar que pretende cobrir a totalidade do mundo social e resolver todo problema usando as mesmas respostas cujas origens ignoram e cujos limites nega. Nesse sentido, existe apenas teoria total, nunca parcial (LAHIRE, 2002, p. 9).

Em consonância com o autor, entendemos que "Toda a reflexão é necessariamente elaborada na relação crítica a outras reflexões" (LAHIRE, 2002, p. 10). Por isso, para a compreensão das práticas de leitura vivenciadas por famílias de meios populares, não teremos como foco principal de análise as estatísticas e estudos com base em dados gerais de alfabetismo, matrículas e abandono escolar, uma vez que, segundo Lahire (1997), esses estudos totalizantes não evidenciam e nem conseguem revelar as particularidades.

[26] Neste livro, o autor esboça uma sociologia da ação e apresenta um caminho metodológico novo que permite reconstruir comportamentos individuais segundo os contextos sociais. Para construir sua *teoria do ator plural* (2002), o sociólogo francês se apoiou em teorias da Antropologia, da História, da Filosofia e da Psicologia (norte americana), além dos trabalhos de Marcel Proust, Maurice Halbwachs e Durkheim, entre outros exemplos de teorias não homogêneas, nem mesmo pertencentes a um único campo do saber. Ou seja, para a construção dessa perspectiva teórica foi necessário que o autor realizasse reflexões sobre experiências literárias, práticas escolares, práticas comuns de escrita, incorporações, etc.

Entendemos que uma teoria, na construção de uma tese, está sempre em permanente estado de modificação. As escolhas teóricas e metodológicas vão se aproximando ou se distanciando na medida em que a percepção do objeto se torna mais concreta. Segundo Lahire (2002), uma teoria não deve ser venerada, pois a adoração "não combina muito com a vida científica". É necessário manter distância teórica para poder "ousar fazer certas perguntas, para poder ser capaz de contradizer, refutar, completar, matizar o pensamento do autor" (LAHIRE, 2002, p. 11).

Esse distanciamento, de acordo com o autor em questão, significa, por um lado, tentar evitar que se generalize indevidamente um caso particular e, por outro, que se construa uma série de casos relativamente limitados. Essa não generalização ou particularização dos dados é a tensão que nossa pesquisa enfrenta. Mais uma vez, a contribuição de estudos de áreas distintas auxilia nessa construção menos dicotômica.

Acreditamos que todo o quadro (teórico) interpretativo deve ser modificado em função dos objetos estudados, pois é na medida em que os dados da pesquisa empírica se "revelam" que o pesquisador é capaz de perceber a necessidade da utilização de uma explicação diferente, no sentido de possibilitar uma melhor e mais profunda compreensão do objeto.

Privilegiaremos neste capítulo os estudos sobre família sob a perspectiva sociológica, considerando os aspectos da longevidade, sucesso escolar e construção de singularidades que contribuirão para a problematização deste objeto, na perspectiva de um grupo não homogêneo e constituído a partir de organizações familiares individuais e diferentes. Isso fará deste estudo uma construção dos "perfis[27]" de duas famílias singulares que romperam com a herança de gerações anteriores.

Em relação à leitura, buscaremos dialogar com estudos que tenham como foco principal as práticas sociais de leitura, considerando as questões do letramento no sentido de compreender como as famílias constroem sua relação com a leitura, tendo em vista sua participação em diferentes instituições sociais.

[27] Uma discussão detalhada sobre a metodologia dos perfis veremos no capítulo metodológico.

2.1 FAMÍLIA: MEIOS POPULARES, TRAJETÓRIAS E SINGULARIDADES

2.1.1 Em torno do conceito de família

Temos a compreensão da extensa e permanente discussão sobre o conceito de família, tanto ao longo da história quanto na atualidade. Não é nosso objetivo, com este trabalho, esgotar essas discussões; buscaremos, porém, uma reflexão em torno dessa instituição[28] de modo a contemplar os aspectos que se fazem necessários para a compreensão de sua relação com as práticas de leitura em meios populares.

Historicamente, desde a metade do século XX, mudanças importantes vêm afetando a instituição familiar. Segundo Scott (2015),[29] são essas mudanças que atraem a atenção de especialistas de diferentes áreas e levam-nos a perceber que a resposta para a pergunta "o que é uma família?" não é fácil e nem simples. Segundo De Singly (2014), uma das especificidades do mundo contemporâneo é a luta em torno do conceito de família. Nogueira (2005)[30], ao debruçar-se sobre essa questão, intenta afirmar que família é "uma instituição social mutante por excelência e apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um fato observado universalmente" (p. 570).

Contemplamos ainda uma diversidade de formatos, considerações e de conceitos, sobretudo quando tratamos de famílias de meios populares – ou, para utilizar a denominação de Sarti (1996)[31], *famílias pobres*. Deste modo, esse diferencial de classe social também altera as possibilidades de sua conceituação.

No Brasil, os dados censitários apresentam significativas mudanças nas configurações familiares, que não fogem, porém, às principais transformações da família ocidental apresentadas por Nogueira (2005):

> (*a*) decréscimo do número de casamentos em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); (*b*) as elevações constantes da idade de casamento (e de procriação) e da taxa de divórcios; (*c*) a diversificação dos arranjos familiares, com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); (*d*) a limitação da

[28] Utilizaremos, nessa tese o conceito de instituição para nos remeter as instâncias de socialização e ou mobilização de práticas de leitura, como a *família*, a escola, a igreja, assim como também é utilizado por Nogueira (2005) e outros.
[29] Em capítulo sobre história da família no Brasil, em que apresenta fontes e metodologias utilizadas no estudo da temática e aponta algumas possibilidades de expansão.
[30] Nesse artigo a autora discute a relação família e escola no campo da sociologia.
[31] Em livro sobre a família, a maneira de pensar, e a moral dos pobres.

> prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção, às mudanças nas mentalidades. Se, no passado, a procriação constituía a finalidade principal (e 'natural') do casamento e altas taxas de mortalidade infantil tornavam incerta a sobrevivência de um filho, na contemporaneidade este deriva de uma decisão do casal, que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento de procriação (p. 570).

O próprio conceito de família, como destacado por Silva (2001)[32], baseia-se em:

> residência conjunta e laços de consanguinidade vem sendo ampliado, incluindo referências às redes de apoio financeiro e aos laços de afeto que unem os membros da família pelos significantes, criando elos de sentido nas relações, mais fortes do que os vínculos biológicos (p. 4).

Dentro dessas perspectivas, o entendimento de família adotado nesta tese é uma junção de alguns desses autores, como De Singly (2014), quando aponta que a família caracteriza-se mais por suas funções específicas de reconhecimento, cuidado e solidariedade do que por critérios formais anteriormente utilizados. Complementamos ainda com Sarti (1996), para quem o que define essas famílias de meios populares gira em torno de um "eixo moral", a extensão de uma rede de obrigações que se estabelece:

> [...] não se constitui como núcleo mas como uma rede com ramificações que envolvem a rede de parentesco como um todo, configurando uma trama de obrigações morais que enreda seus membros, num duplo sentido, ao dificultar sua individualização e, ao mesmo tempo, viabilizar sua existência com apoio e sustentação básicos (p. 49).

Ou seja, são integrantes de uma família "aqueles com quem se pode contar" (SARTI, 1996, p. 63). Mesmo com essa diversidade de conceitos sobre família, na atualidade, observamos que as duas famílias estudadas nesta tese se aproximam mais de uma perspectiva "tradicional" de família em sua estrutura: pai e mãe casados e seus filhos.

Ao objetivar refletir sobre práticas de leitura em famílias de meios populares, é importante discorrer brevemente sobre a influência dos conceitos relacionados a essa instituição, trabalhados por Bourdieu, De Singly e Lahire.

[32] Em artigo que aborda os resultados da pesquisa de mestrado que tinha como objetivo compreender as práticas, as imagens e as representações da leitura construídas na infância.

2.1.2 A relação entre família e herança cultural

Para melhor refletir sobre essas famílias de meios populares e suas práticas de leitura em suas singularidades, alguns conceitos definidos por Bourdieu são importantes, tais como *herança* e *capital*.

Bourdieu (1998c) afirma que existe uma estreita relação entre o perfil da família e o sucesso escolar de seus filhos. Ou seja, a formação cultural dos antepassados, a trajetória social do chefe da família, entre outros fatores, interfere diretamente na trajetória de formação escolar de seus descendentes. Como as práticas de leitura são elementos que, historicamente, principalmente em relação aos meios populares, são mais associados à escola do que à família, podemos entender também, dentro da perspectiva de Bourdieu, que esse sucesso escolar pode ser visto como o bom uso das práticas de leitura, seja na escola ou na família. Nessa perspectiva, o conceito de herança, segundo o autor, torna-se fundamental para compreender essas relações.

A palavra “herdeiro” é utilizada pelo autor para denominar um grupo de indivíduos que têm o privilégio de pertencer a famílias que possuem recursos culturais e materiais que possibilitam e/ou potencializam a transmissão de um capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1964)[33]. Em uma família onde esse capital exista, a herança também é uma questão de gestão, pois se trata de conduzir a relação entre pais e filhos, ou seja, é a perpetuação da linhagem e de sua herança. A boa transmissão da herança é a identificação com a figura do pai e com o seu projeto, principalmente no que diz respeito ao capital cultural.

O pai é o detentor de um projeto que é transmitido de forma não consciente, por sua maneira de ser e também por atos educativos que têm como objetivo reproduzir a sua linhagem. Herdar é transmitir, perpetuar, aceitar esse projeto de reprodução. Os herdeiros que aceitam herdar acabam se apropriando dessa herança, como, por exemplo, o engenheiro que é filho de engenheiro, o médico que é filho do médico. Ao mesmo tempo, Bourdieu considera que,

> [...] em certo sentido, {também} negá-lo; tal operação não ocorre sem problemas, tanto para o pai que deseja e não deseja essa superação assassina, quanto para o filho (ou a filha) que se encontra diante de uma

[33] No estudo *Les héritiers, les étudiantes et la culture,* Bourdieu e Passeron (1964) explicitam os mecanismos ocultos responsáveis pelas desigualdades de estudantes de diferentes classes no processo escolar.

> missão dilacerante e suscetível de ser vivida como uma espécie de transgressão (BOURDIEU, 1998c, p. 231).

Essa “transgressão” ou negação da herança, todavia, integra uma totalidade de disposições que o conceito abarca.

Os conceitos de capital cultural, social e econômico foram formulados por Bourdieu (1998b) para dar conta das desigualdades no desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, e nos ajuda a compreender melhor sobre herança.

O capital cultural, primeiramente, difere da referência monetária, que normalmente o investimento escolar leva em conta, como no caso das despesas com o estudo. Ele é constituído por um “conjunto de bens culturais” que um indivíduo obtém, como, por exemplo, o gosto pela arte, pela boa música, *pela leitura*, regras de etiquetas, capacidade de falar e escrever bem, ideias e conhecimentos que as pessoas usam quando participam da vida social, ou seja, investimentos culturais diversos. Quando esses indivíduos pertencem a famílias que já têm esse determinado capital, é comum o seu melhor acompanhamento e, principalmente, o seu melhor desempenho na vida escolar.

Esse capital cultural existe sob três formas: primeiro, no estado incorporado, ou seja, exige uma incorporação que demanda tempo, um trabalho de inculcação, assimilação, um *investimento* pessoal do sujeito e da sua família.

A segunda forma é no estado objetivado, concretizado através da posse de bens culturais em suportes materiais, ou seja, quadros, livros, instrumentos, escritos que são transmitidos em sua materialidade. Porém, para o benefício desses bens culturais, é necessário que o indivíduo disponha do capital incorporado, esses “bens culturais” que vão além dos materiais escritos de leitura.

O terceiro encontra-se no estado institucionalizado, ou seja, em forma de títulos e certificados escolares.

Sendo assim, ter ou não ter acesso aos bens culturais legitimados pela sociedade da época, para Bourdieu, confere aos mais privilegiados um poder real e simbólico e, neste sentido, esses indivíduos tendem a ter melhores desempenhos escolares.

É importante salientar que, se o domínio desse capital cultural estivesse garantido, não seria necessário existir uma série de estratégias de legitimação e consagração, esse domínio se faria por si só. Neste sentido é que a cultura não

legitimada dos segmentos populares precisa ser a todo tempo estigmatizada como pobre e grotesca (BOURDIEU, 1998b).

Neste sentido, os filhos e filhas de famílias de meios populares também dispõem de um certo “capital cultural”, talvez não no sentido restrito, como define Bourdieu, mas, se tomarmos por base as análises do autor, apresentarão uma relação tensa, esforçada, com as obras da cultura legítimas. Em um sentido mais amplo, portanto, pode-se considerar que toda família transmite a seus filhos um certo capital cultural.

Indo além das definições de Bourdieu, Lahire e De Singly analisaram como as noções de “capital cultural”, “herança” e “transmissão” se modificam quando mudamos a escala de observação dentro do âmbito familiar. Os processos de superação de cada sujeito ou família e, principalmente, os conceitos de investimento e mobilização familiar são as questões que abordaremos no tópico a seguir.

2.1.3 Os investimentos e as mobilizações familiares: o aparecimento dos improváveis

Os “investimentos dos pais” e os “trabalhos dos filhos”, são melhor compreendidos na visão de autores como De Singly (1996)[34] e Lahire (1997)[35] ao afirmarem que o conceito de herança não pode ser compreendido simplesmente como algo dado pelo pai ao seu filho. Ao contrário, a herança tem que ser amplamente trabalhada dentro de um grupo familiar para que se possa compreender melhor sua relação com o sucesso. Ou seja, muitas vezes, de nada adianta os pais terem um alto capital cultural quando não conseguem, por vários modos, acompanhar os filhos e filhas nas atividades escolares. Na mesma direção, podemos supor o caso de pais que leem muito, mas de forma isolada, e não costumam dividir suas leituras com a família, ou seja, não promovem momentos de interação entre seus filhos e os livros ou outros materiais de leitura.

De Singly (1996), retomando o conceito de herança de Bourdieu, amplia essa discussão, trazendo elementos que podem questionar as reproduções ocorridas

[34] Artigo que discute o conceito de herança de Bourdieu e Passeron (1964), que desmitifica o discurso da meritocracia, que encobre na verdade as desigualdades sociais e culturais. O autor apresenta também uma discussão sobre o trabalho cotidiano de transmissão dessa herança.
[35] O autor vem realizando estudos que fazem uma reflexão crítica em relação a algumas teorias de Bourdieu; ver Lahire (1997; 2002).

dentro dessa “continuidade” dos valores culturais. O autor apresenta diferentes possibilidades de relações na família ou escola que escapam dessas determinações, sem necessariamente serem consideradas como transgressões, como tomou Bourdieu. Para De Singly, nem sempre o herdeiro apresenta o sucesso esperado pelo quadro familiar. Também pode ocorrer o contrário, quando o sujeito não herdeiro, o improvável, rompe com sua situação de origem e consegue alcançar situações escolares ou sociais, como a de leitura, que não estão contempladas nos seus quadros culturais.

No sentido de entender essas situações, o autor em questão baseia-se nos estudos de Elias (1981), Mead (1963) e Berger e Luckmann (1986), os quais vão apontar que essas situações determinantes envolvendo a herança precisam ser repensadas a partir das relações entre os indivíduos e a partir das interações entre eles, dentro dos espaços de transmissão cultural, como a escola e a família. No seio familiar, essas alterações podem ocorrer quando pessoas pertencentes a um grupo social popular se esforçam em mobilizações, que vão modificar a situação de nascimento daquele filho diante da escola, universidade, na vida profissional e, por conseguinte, da estrutura social, levando-os a um novo lugar. Nessa perspectiva, entendemos que esse “novo lugar” não seria uma transgressão a uma determinada situação cultural já estabelecida, mas poderíamos considerá-lo como um novo espaço construído a partir de diferentes mobilizações que caminham em direções contrárias ao determinismo social.

2.1.4 O investimento familiar: as particularidades dos sujeitos diante do processo de escolarização

Na mesma direção de François de Singly, no âmbito da Sociologia, há algumas correntes que se desprenderam das grandes pesquisas estatísticas, ou seja, saíram do plano de reflexão macrossocial e se deslocaram para o estudo etnográfico e/ou monográfico[36] e favoreceram a compreensão sobre a família.

[36] Lahire (1997) afirma que é necessário, assim como dizem Jacques Revel (1998) e os micro-historiadores italianos variar o foco da objetiva, observar melhor determinados contextos sociais mais precisos, mais particulares, ou seja, nesse caso, configurações familiares particulares.

O estudo clássico de Bernard Lahire, *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* (1997)[37] é um dos exemplos dessa reflexão sobre as singularidades. Com o objetivo de entender os fenômenos de dissonância e consonância entre configurações familiares "homogêneas" e universo escolar, o autor enfoca as origens das famílias e a relação que elas estabelecem com a escola, enfatizando aspectos como a interação com professores, as estratégias utilizadas para acompanhar permanentemente o cotidiano escolar dos filhos, a transmissão do capital escolar, entre outros.

Para a descrição das configurações familiares, o autor analisou seis temas: 1)as formas de autoridade familiar; 2) condições e disposições econômicas; 3) a ordem moral doméstica; 4) formas de autoridade familiar; 5) *as formas familiares da cultura escrita* e as 6) *formas familiares de investimento pedagógico*. Esses dois últimos temas são tomados por nós como elementos centrais dessa tese.

De acordo com Lahire (1997), as *condições econômicas* específicas ajudam na trajetória de escolarização dos filhos – ou seja, a estabilidade financeira possibilita uma regularidade das atividades horários, etc. Já a falta dessas condições pode contribuir, nas famílias de meios populares, para a construção de uma moral da "perseverança e do esforço".

Em relação à *ordem moral doméstica,* o autor apresenta que, em alguns casos, as famílias de meios populares, por não conseguirem ajudar os filhos escolarmente, "tentam inculcar-lhes" a capacidade de se submeter à autoridade escolar, respeitando acima de tudo a autoridade do professor, comportando-se corretamente, sendo dóceis, atentos, escutando etc. Em casa, os pais exercem um controle exterior da escolarização: censuram notas baixas, se asseguram que as

[37]Estudo clássico sobre o sucesso escolar nos meios populares, teve como objetivo central entender "[...] os fenômenos de dissonância e consonância entre configuração familiares (relativamente homogêneas do ponto de vista de sua posição no seio do espaço social em seu conjunto) e o universo escolar que registramos através do desempenho e comportamento escolares de uma criança de cerca de 8 anos de idade."(LAHIRE, 1997, p. 12). Com a amostra de 27 famílias em que 14 crianças estavam em situação de fracasso e 13 crianças em situação de sucesso – sucesso e fracasso a partir de uma avaliação institucional - o autor mostra como famílias populares com características semelhantes (econômicas e culturais) podem ter diferenças internas que possibilitem o sucesso escolar de uns filhos e o fracasso de outros. Lahire enfoca, entre outros elementos, as origens das famílias e a relação que elas estabelecem com a escola, enfatizando aspectos como: a interação com professores, as estratégias utilizadas para acompanhar permanentemente o cotidiano escolar dos filhos, a transmissão do capital escolar etc. Tem no mito da omissão parental um de seus resultados mais impactantes. Esse mito, segundo Lahire, 1997 '[...] é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir.' (p. 334) E o estudo de Lahire demostra que isso não é realidade.

tarefas sejam feitas, controlam o tempo em relação a outras atividades (limitando as saídas, brincadeiras nas ruas, etc.). A denominada moral do bom comportamento vai estabelecer entre os filhos um cuidado com a apresentação pessoal, com os exercícios, com os materiais escolares. Essa ordem de caráter material, afetiva e moral vai "reinar a todo instante e é importante para a atitude da criança na escola" (LAHIRE, 1997, p. 25):

> Moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade (LAHIRE, 1997, p. 26).

O autor continua destacando que existe nesse contexto uma regularidade das atividades, dos horários, das regras, e que uma criança que vive em um universo doméstico ordenado adquire "métodos de organização e de estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo" (LAHIRE, 1997, p. 27).

Essas características de formação de um "*ethos* escolar" vão ajudar a construir um determinado "*ethos* familiar":

> A família pode constituir um "lugar decente", um tipo de santuário de ordem, de ordenação, relativamente fechado sobre si mesmo, para evitar as influências nefastas, os possíveis "desvios estranhos" (LAHIRE, 1997, p. 26).

Essa configuração familiar estável que os pais vão construir na direção de uma respeitabilidade familiar, vai ter os filhos como representantes e, segundo o autor, sem dúvida pode contribuir para o êxito escolar, pois o ofício de aluno, o tipo de *ethos*, de caráter que a escola exige podem ser parecidos com o *ethos* desenvolvido por essas famílias.

As *formas de autoridade familiar* são para o autor importantes quando destacamos que a escola é um universo de regras e disciplina, onde transitam aqueles alunos que respeitam as regras e aqueles que não as respeitam. Para o autor, é importante observar se essas crianças estão sendo submetidas a regimes disciplinares, familiar e escolar, diferentes.

Para Lahire (1997), determinadas famílias podem até não ter um capital cultural considerado legítimo[38], mas sua presença nas atividades, na rotina escolar e nas diversas formas de interação com a leitura e a escrita é tão grande que

[38] Na acepção de Bourdieu.

conseguem trabalhar, a partir de *investimentos* diversos, essas práticas com os filhos.

Ainda nessa perspectiva das *formas familiares de investimento pedagógico,* é de fundamental importância também destacar que o estudo de Lahire "foi construído em parte contra a ideia de que famílias de meios populares cujos filhos tiveram sucesso na escola se caracterizam essencialmente por práticas de superescolarização"[39] (1997, p. 28). O autor na verdade se deparou com modelos singulares de sucesso "por mérito", e continua afirmando que "um projeto" ou uma "intenção familiar inteiramente orientados para a escola seria somente um caso entre outros casos sociais possíveis" (p. 29).

Já nas formas *familiares de cultura escrita,* o autor destaca que a escola é o universo da cultura escrita e que muitas vezes ela não leva em consideração as diferenças da leitura e escrita existentes nos meios populares. De acordo com Lahire, a familiaridade com a *leitura* é o que pode conduzir o sujeito a ter sucesso na escola. A questão não se limita à presença ou não de práticas de leitura em casa; o que é importante é saber se essas práticas foram vividas de forma negativa ou positiva, e se essas práticas se aproximam da modalidade de uso do escrito feito pela escola e que, consequentemente, podem ter contribuído para uma relação mais estreita desses sujeitos com a cultura escrita (LAHIRE, 1997).

Uma dessas práticas de leitura positiva, como apresenta o autor, que é o fato de os filhos verem os pais lendo jornais e revistas, parece contribuir para formar filhos leitores, pois para a criança pode dar a esta ação um aspecto tão "natural" que ela poderá associar que ser adulto é, naturalmente, ler. Porém, como já destacado por De Sinlgy (1996), essa ação, por si só, pode não causar efeito algum em determinadas situações familiares. Ou quando as crianças reconhecem uma história já lida por seus pais em casa, ela "capitaliza" a relação afetiva que tem com os pais para o texto escrito, ou seja, para essa criança, segundo o autor, "o livro faz parte

[39] Trata-se do que ele denominou como hiperinvestimento escolar ou pedagógico, que era "fazer mais que os outros" para garantir o sucesso escolar dos filhos. De acordo com Lahire (1997) "Alguns pais podem fazer da escolaridade a finalidade essencial, e até exclusiva, da vida dos filhos, ou mesmo de sua própria: pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tenham tudo que necessitam para "trabalharem" bem na escola, pais que sacrificam o tempo livre para ajudar os filhos na escola [...] lendo os mesmos livros para poder discutir [...]aumentam o número de exercícios[...] a escolaridade pode se tornar em alguns casos uma obsessão [...] (p. 29) Esse sacrifício parental, segundo o autor, deixa traços na organização da ordem moral doméstica e na forma de conduzir os recursos financeiros da família.

dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através das quais recebe o afeto de seus pais" (p. 20) – ou ainda, afeto e livro estão bem próximos.

Na conclusão, Lahire (1997) discute sobre *um patrimônio cultural morto,* no qual destaca que nenhuma família é desprendida de quaisquer objetos culturais. Para ele, a existência de um "capital cultural familiar objetivado não implica forçosamente na existência de membros da família que possuam o capital cultural incorporado adequado à sua apropriação" (p. 342). A aquisição de livros e outros materiais escolares para as famílias de meios populares revela um investimento muito alto, principalmente quando eles não podem acompanhar os filhos na "descoberta desses objetos culturais". No caso das famílias em que os pais não são leitores, eles podem cumprir o papel de intermediários entre a cultura escrita e seus filhos, solicitando que os filhos leiam, escrevam histórias, perguntando sobre o que os filhos estão lendo, solicitando que alguém leia histórias, levando-os às bibliotecas, etc.

Consideramos, portanto, que os investimentos familiares, de acordo com Lahire (1997), são ações diretas, permeadas do "desejo" dos pais em instruir os seus filhos, utilizando a leitura como um dos caminhos para essa instrução ou mobilização social. No nosso estudo, ele é tomado como base para entender as ações familiares em relação à construção da leitura. Sendo assim, podemos caracterizar esse investimento tanto de *ordem material* – na compra, manutenção e obtenção de objetos que circundam a trajetória escolar, como livros*,* fardamentos, equipamentos escolares etc. – quanto podemos definir investimentos de *ordem pedagógica* – na leitura de livros, na ajuda com a realização de atividades, frequência nas reuniões de pais etc. Com relação aos *investimentos de ordem moral,* segundo Lahire (1997), é no âmbito familiar que os filhos e filhas absorvem os conceitos fundamentais para cada família desde pequenos, se envolvendo na maneira de se conduzir dentro daquela sociedade, e, de certa forma, essa conduta é transferida para o âmbito escolar.

2.2 FAMÍLIA E LEITURA: UM CAMPO DE ESTUDO INTERDISCIPLINAR

Ao nos debruçarmos sobre os estudos relacionados às práticas de leitura familiares, destacamos importantes pesquisas, como aquelas desenvolvidas por

Galvão (2000; 2003; 2010), Batista (1998) e Hébrard (2007,1996), que se tornaram referências para a compreensão do nosso objeto de estudo.

A pesquisa de Galvão (2003) intitulado: *Leitura: algo que se transmite entre as gerações?*[40] tem como objetivo principal compreender como o nível de alfabetismo e as práticas de letramento se relacionam com algumas variáveis, como por exemplo o próprio nível de leitura dos pais, a presença ou não de materiais escritos na casa onde os filhos passaram a infância, os usos dos materiais da leitura e da escrita por parte de pais ou parentes, entre outros. Nesse texto, a autora relata a trajetória de construção de dois indivíduos como leitores e que "fogem" das estatísticas que os colocariam fora da cultura escrita. Segundo Galvão (2003, p.126), na pesquisa,

> além de associar os níveis de alfabetismo dos entrevistados às experiências que tiveram em relação à leitura e à escrita na infância e na família, busca-se compreender de que maneira outras variáveis como o pertencimento etário, social e geográfico (região brasileira, condições e porte do município) dos entrevistados também se relacionam ao uso que seus pais faziam da escrita.

Além disso, a autora também utilizou dados referentes ao modo como as pessoas entrevistadas se relacionam, no que se refere à leitura, com as crianças que moravam em suas casas na época da pesquisa.

De uma forma geral, o artigo, a partir dos dados analisados, revelou que hábitos de leitura na família tendem a formar filhos e filhas leitores[41]. De acordo com Galvão (2003),

> os dados analisados revelam, portanto, grandes tendências em relação à transmissão do hábito de ler: parecem existir relações bastante estreitas entre os usos da leitura e da escrita que são feitos pelos entrevistados e os níveis, os hábitos e as práticas de leitura de seus pais. O contato com objetos escritos desde a infância também se revelou um fator fundamental para determinar o grau de alfabetismo dos entrevistados (GALVÃO, 2003, p. 141).

É importante, porém, destacar que, na constatação acima, a autora afirma que as estatísticas tendem a homogeneizar trajetórias distintas, tanto as "naturais" para alguns quanto as com "percalços" e dificuldades para outros.

---

[40] Pertencente ao livro Letramento no Brasil, ganhador do prêmio Jabuti em 2004 agrupa 12 artigos elaborados através de uma análise de dados obtidos em uma pesquisa do Ibope em 2001 realizada com 2000 pessoas de todas as regiões do País, sobre os níveis de leitura e de alfabetismo para "[...] subsidiar a criação e manutenção do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional- INAF." (p. 7).

[41] Como a própria autora aponta, o estudo de De Singly (1993), realizado na França, mostra que quanto mais os pais lêem, mais chances seus filhos têm de se tornarem leitores.

Apesar dos dados estatísticos mostrarem grande tendência da relação quase direta estabelecida entre as gerações anteriores e a transmissão do hábito da leitura para os mais jovens, em uma mesma família é importante singularizar esses processos, pois existem sujeitos, que rompem essa determinação. Em quantidade menor, mas não menos importante, a autora exemplifica esses dados com a análise de duas trajetórias de leitura não herdadas pelas famílias, que podem “dar rosto às estatísticas, reconstruindo a trajetória de dois sujeitos” (GALVÃO, 2003, p. 127), e contrariam a determinação em relação às práticas de leitura e escrita. Histórias que se aproximam das estatísticas e ao mesmo tempo se distanciam delas por trazerem elementos que as complexificam. Isso acontece com uma parcela considerável da população que consegue romper com a barreira do que aparentemente é óbvio: pais analfabetos ou com pouca escolarização – filhos não leitores.

Segundo Galvão (2003), diversos estudos realizados em vários campos do conhecimento, como a História, a Antropologia e também a Sociologia, embora muito importantes, não conseguem explicar a multiplicidade de fenômenos que contribuem para a configuração de certas situações e trajetórias de pessoas singulares, normalmente homogeneizadas em consequência de sua classificação em grupos aos quais pertencem – como, por exemplo, “camadas populares”, “analfabetos”, “nordestinos”.

Na tentativa de compreender melhor as estatísticas anteriormente citadas, o estudo de Galvão (2003) apontou algumas categorias que serviram como base para a análise dos dados do Inaf. Foram elas: o nível e os usos da leitura e da escrita dos pais e parentes; a presença de materiais escritos nas casas das famílias; os usos dos materiais de leitura e escrita; o pertencimento etário, social, geográfico dos entrevistados; os usos e as práticas de leitura e de escrita; e as relações que estas estabelecem com as novas gerações.

Galvão (2003) confirma a regra em geral, de que existe um grau de reprodução, como já discutido acima, no que se refere à leitura, à escrita e à escolaridade entre diferentes gerações em um mesmo grupo familiar. Nos dados do Inaf, “quanto maior o nível de alfabetismo do entrevistado, mais provavelmente teve pais e mães que sabiam ler – e ler bem” (GALVÃO, 2003, p. 128). Ou seja, em famílias com um alto nível de alfabetismo, letramento e também de escolarização, a reprodução é quase total. Por exemplo: se os pais de uma determinada família de

classe média têm mais de onze anos de estudo, na maioria dos casos, seus filhos também chegam a estudar onze anos ou mais – é o que afirmam as estatísticas.

Porém, a autora destaca que existem as exceções que ajudam a complexificar essa relação e não homogeneizar esses dados estatísticos:

> [...] afinal, 24% dos entrevistados classificados nos níveis 2 e 13% dos de nível 3 tiveram pais analfabetos. Esses índices, que não me parecem, de maneira nenhuma, desprezíveis; revelam, por um lado, um provável esforço do pai em encontrar estratégias para que o filho pudesse superá-lo e, por outro, o trabalho do filho para ultrapassar a geração anterior e, desse modo, fugir do que seria considerado seu destino "natural" (GALVÃO, 2003, p. 128).

Sendo assim, é importante para a compreensão do trabalho realizado por essas famílias discorrer sobre as histórias desses leitores, analisadas por Galvão (2003) nessa obra.

Neste capítulo a autora conta duas trajetórias familiares: uma jovem leitora com mais de onze anos de escolaridade (concluindo o curso superior) e outra de um leitor idoso que passou menos de um ano na escola. Ambos são pernambucanos, pertencentes às classes D e E, tinham pais analfabetos ou com poucos anos de escolarização, com poucos objetos de leitura em casa e com histórias familiares que os inseriram "naturalmente" nas estatísticas de não leitores. Para analisar essas trajetórias, a autora utilizou como categorias de análise o nível de leitura dos pais, existência ou não de material de leitura em casa na infância e se os sujeitos viam seus pais realizando práticas de leitura e escrita em casa. Ou seja, como se deu, em sua trajetória familiar e de vida, a construção das relações com a leitura e a escrita?[42]

A jovem leitora era negra, tinha 25 anos no momento da pesquisa, estava concluindo o curso de Pedagogia em uma instituição federal, nasceu e morava em uma cidade da região metropolitana da cidade do Recife.

Naquele momento, a leitura e a escrita faziam parte de seu cotidiano. Era bolsista de iniciação científica, precisava coletar dados, escrever textos e apresenta-los em congressos. Nas horas de lazer, gostava de ler revistas e histórias em quadrinhos e, esporadicamente, romances. Compreendia melhor o que estava escrito quando lia em voz alta, considerava a escrita uma prática difícil e seguia em geral o ritmo da fala, esquecendo as vírgulas e os pontos. Segundo Galvão (2003),

[42] No artigo, a autora conta duas histórias: uma jovem leitora e um leitor idoso. Porém, como nosso objetivo é problematizar um pouco sobre o papel da família na formação da leitura, selecionamos apenas a história da jovem leitora, por essas trazerem elementos em relação as práticas familiares.

existia uma certa tensão com a leitura e a escrita, o que é comum aos “novos leitores” em sua relação com a cultura escrita.

A autora continua destacando dados da família da jovem leitora para compreender sua trajetória. A mãe, 55 anos, empregada doméstica, a criou praticamente sozinha. Só frequentou a escola de adultos durante um período (dois meses, aos 18 anos), nunca foi à escola na infância, pois o pai não permitia, não queria que as filhas mulheres se comunicassem com namorados. O pai da mãe fez até o curso de admissão, era leitor de jornais e livros e dava aula em casa com a “Carta do ABC”. No momento, conseguia, às vezes, escrever seu próprio nome. A jovem leitora cresceu ouvindo sua mãe dizer que ela faria faculdade e que depois da faculdade prosseguiria estudando.

A jovem leitora teve vários percalços em sua formação escolar – segundo Galvão, de acordo com os estudos da sociologia, “a trajetória de escolarização das camadas populares é marcada pelo caráter irregular ou acidentado dos percursos” (p. 144). Com o esforço da mãe, que muitas vezes conseguia bolsas de estudo, frequentou diversas pequenas escolas particulares e teve apenas uma experiência na rede pública, que considerou traumática.

Sua mãe solicitava que ela lesse em voz alta as atividades escolares, para ela acompanhar a leitura da cozinha do trabalho. Nesse ambiente, a casa da patroa da mãe, a jovem leitora lembra-se de sempre ter visto livros. Na sua própria casa, lembra-se de pouca presença de livros. A mãe também cuidava bastante dos materiais escolares, encapava e olhava todos os dias os seus cadernos, para ver se estavam limpos, se a letra estava bonita. Levava a filha para bancas de revista e livrarias para comprar livros etc. Acreditamos que as práticas cotidianas da mãe em torno do acompanhamento escolar da jovem leitora contribuíram para uma maior aproximação da cultura escrita.

Diante desses dados, Galvão afirma que

> [...] quanto mais o entrevistado usa com frequência a leitura e a escrita, maior probabilidade de ter tido pais que sabiam ler – e ler bem – e de ter convivido, desde a infância, com a presença e com os usos efetivos da escrita em casa. No entanto, ter pais que soubessem ler – e ler bem –, ter pais que tinham materiais de leitura em casa e usavam cotidianamente objetos relacionados ao mundo da cultura escrita, não são condições inerentes a qualquer pessoa, mas estão estreitamente relacionadas a outras variáveis, como, por exemplo, o pertencimento etário, social e geográfico dos entrevistados (GALVÃO, 2003, p. 132).

Além do “trabalho” a ser realizado por esses pais, já citado anteriormente, para perpetuar ou superar uma determinada “herança cultural”, a autora ainda destaca que o local em que moram essas famílias, a idade dos pais e o grupo social a qual essas famílias pertencem são fundamentais para compreender os processos de participação na cultura escrita. Porém,

> Existe, ainda, um número não negligenciável de pessoas que, mesmo pertencentes ao grupo dos “improváveis” – aqueles que não tiveram as condições favoráveis no interior da família para uso da leitura e da escrita –, são hábeis usuários da língua. Em outras palavras, existem aqueles – e não são poucos – que ultrapassam a barreira do óbvio, e suas histórias de vida mostram que fatores econômicos, sociais e geográficos são importantes, mas não são os únicos determinantes dos níveis de utilização da leitura e da escrita pelos sujeitos (GALVÃO, 2003, p.149).

Dentro desses “grupos dos improváveis” é que se insere a história da jovem leitora trazida pela autora. Mesmo assim, a autora conclui o artigo afirmando que os sujeitos que estão à margem dessas estatísticas de relação direta, pois as trajetórias dos improváveis,

> [...] são marcadas por percalços, por dificuldades e seus protagonistas tendem a estabelecer uma relação, muitas vezes mediada pela oralidade, de tensão – e não de desprendimento – com a escrita. Os gêneros por eles preferidos para leitura estão, muitas vezes, distantes daqueles considerados como “boa” literatura. Esse tipo de trajetória, evidentemente, não coincide com a daqueles que, há várias gerações e desde muito cedo – de maneira “natural” –, já estão inscritos no mundo da cultura escrita. Muitos estudos, realizados principalmente no campo da Sociologia, têm mostrado que quanto mais naturalidade e menos tensão há nessas mediações, mais as práticas da leitura e da escrita tendem a ser associadas ao prazer (GALVÃO, 2003, p.149).

O segundo estudo é um artigo de Batista (1998) intitulado *“A leitura incerta: a relação de professores(as) de português com a leitura”*[43], no qual o autor apresenta alguns resultados da pesquisa sobre práticas de leitura de professores de Português de 5ª a 8ª séries e do ensino médio que atuam em Minas Gerais, por meio de um perfil sociológico desses docentes. Os sujeitos dessa pesquisa são oriundos de meios populares, têm pais com nenhuma ou baixa escolarização, e foram os primeiros na família a ter uma trajetória de escolarização longa, atingindo o Ensino Superior.

O autor inicia sua discussão com a perspectiva de que há uma representação social de que os professores brasileiros não são leitores. Segundo o autor, se essa

[43] Como diz o autor, foi uma pesquisa de caráter exploratório entre os anos de 1993 e 1994, com três grupos de dados: primeiro com aplicação de questionários (229 professores); segundo dados sobre uma única professora sua atuação e prática; terceiro, as lembranças de 139 professores sobre a sua formação como leitores.

representação for adequada, ler não faria parte de suas necessidades cotidianas, não seria o meio pelo qual buscam informações, não estariam inseridos na cultura escrita e não possibilitaria desempenhar seu papel como formador de leitores. É em torno dessa representação da "(não) leitura docente" que ele desenvolve esse trabalho.

Uma das hipóteses do autor é que esses sujeitos são parte da primeira geração de suas famílias a terem acesso à escolarização prolongada. Em relação à leitura, tiveram uma forte mobilização familiar relacionada aos usos escolares, à transmissão de competências, disposições e crenças que predominam no universo escolar, ou seja:

> Tornar-se leitor, para esses agentes, parece ter significado; desse modo, adquirir o conjunto de competências e esquemas de percepção e apreciação transmitidos *pela* escola e, posteriormente, a serem, por eles, transmitidos *na* escola (BATISTA, 1998, p. 5).

Sendo assim, os professores, segundo o autor, seriam leitores escolares. Para Batista (1998), são famílias não-herdeiras desse determinado capital cultural, ou seja, pouco dotadas de competências, disposições e crenças que constituem um leitor. Nas famílias, se eles não vivenciaram desde pequenos "um conjunto de gestos e habilidades que caracterizam um leitor" (p. 8), não poderiam elas mesmas transmiti-las a seus membros, ficando a cargo da escola essa construção. Mas o autor reconhece que se os pais e as mães de seus sujeitos também desenvolveram uma forte mobilização para possibilitar a seus filhos a aquisição dessas habilidades, essa mobilização:

> Trata-se de um conjunto de investimentos familiares destinados a favorecer ou ampliar os resultados da ação escolar. Está voltada não particularmente para a formação de leitores, mas antes para o fornecimento de condições de êxito escolar, a leitura sendo percebida como uma dessas condições. Traduz-se na manifestação, por parte dos pais, de atitudes que revelam uma valorização da escrita e de sua aquisição, na aquisição de objetos escolares, na criação de espaços e condições para que as crianças tenham contato com a escrita e com o universo escolar ; manifesta-se, também, na aquisição de alguns livros infantis, no acompanhamento regular das atividades escolares, no ensino das letras do alfabeto e de alguns nomes próprios, na realização de atividades escolares sem exigência da escola (exercícios de irmãos mais velhos que são reutilizados com os mais novos, por exemplo), e na organização do tempo livre das crianças em atividades de "lazer instrutivo" (BATISTA, 1998, p. 11).

O autor ainda destaca em seu texto quatro posições sobre a leitura, baseadas em De Singly (1993). A primeira é a que relaciona a prática de leitura à leitura de livros de prestígio. A segunda é a que relaciona a leitura ao prazer. A terceira relaciona a leitura aos pressupostos de acesso e democratização da leitura. E a

última, na qual o autor destaca ser o caso dos professores pesquisados, relaciona a leitura a um processo de *exclusão tardia* ou de *inclusão relativa*: “Essa tomada de posição se baseia na observação de que, apesar dos movimentos de mobilidade cultural e social, as distâncias relativas entre os grupos sociais parecem se manter“ (BATISTA, 1998, p. 21).

A terceira pesquisa destacada nesse estudo é a de Hébrard (2007), intitulada *Alfabetização e acesso às práticas da cultura escrita de uma família do sul da França entre os séculos XVIII e XIX: um estudo de caso*, na qual o autor tem como objetivo apreender, na singularidade de um testemunho, os processos de entrada na escrita das crianças dos meios populares da Vaunage entre meados do século XIX e a Primeira Guerra Mundial[44] – tudo isso por meio do estudo de três gerações de uma mesma linhagem familiar e a progressiva inserção na cultura escrita, a partir da memória de um sujeito, Moïse. O autor traça um percurso entre o aprendizado da leitura, as práticas de escrita, as redes de sociabilidade, as bibliotecas e os materiais impressos a que os sujeitos dessas gerações tiveram acesso. Para Hébrard, em relação a Moïse:

> Três fatos proeminentes marcaram sua formação de leitor: a inscrição voluntária de crianças no monolinguismo; o papel insubstituível da escola como modelo de uma leitura fortemente afetiva desenvolvida pelo mestre; a possibilidade de constituir uma biblioteca pessoal (2007, p. 85).

Neste percurso, Moïse teve ajuda do irmão Louis, que se tornou um dos principais fornecedores de livros para ele e encontrou a biblioteca popular, que se tornou um lugar intermediário para todos os homens da família. O autor conclui seu estudo destacando que Moïse, “depois de ter tirado proveito da lenta escalada de sua família em direção à leitura, entrou um dia no escrito para jamais abandoná-lo”.

Já a pesquisa intitulada *O autodidatismo exemplar: Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler*? também realizada por Hébrard em 1996, fala sobre um indivíduo não herdeiro e suas relações com o escrito. Valentin um jovem camponês que viveu na França no século XVIII foi expulso de casa aos 13 anos. Sem nenhuma escolarização, tornou-se professor aos 25 anos.

O estudo trata de práticas de leitura e escrita que fogem das práticas culturais tidas como regulares. A escola é o local onde comumente se aprendem conhecimentos como a leitura e a escrita. Contudo, o autodidatismo, que é o tema

[44]O autor trabalhou com longas entrevistas, por diversos anos, em que Moïse, o pesquisado, costumava responder, por escrito, muitas vezes longos textos às questões que o pesquisador fazia, assim como aquelas que ele mesmo se colocava.

central desse estudo, constitui uma prática distinta da escolarização. Tendo como principal fonte uma autobiografia, o autor analisa a trajetória de Valentin Jamerey-Duval, que buscou, de maneira autodidata e durante toda a sua vida, ter acesso e se apropriar do mundo da cultura escrita.

A aprendizagem de algumas "habilidades básicas" como a leitura e a escrita se mostram, neste e em outros estudos, como percursos diferentes e particulares de cada sujeito estudado, todos fora da escola.

No caso de Valentim, na infância, não houve um processo formal de escolarização. Ele nem mesmo vivenciou práticas como vigílias familiares de leitura, redes de circulação de livros, pois isso não existia, nem acontecia no seu vilarejo. A "instrução era limitada ao aprendizado oral das preces e de algumas respostas do catecismo" (HÉBRARD, 1996, p. 45). Outros documentos encontrados pelo autor mostram que as taxas de alfabetização eram bastante baixas naquela localidade. Porém, Hébrard descobre que não é bem assim: Valentim fala sobre contatos com o avô no vilarejo, que ele considerava como 'alguém que sabia explicar'. A algumas léguas de onde vivia, ele também recorda da existência de um velho cirurgião, sábio em língua grega, além da presença de livros na casa de um fazendeiro dos arredores,

> É nessa mistura, nessa intersecção de práticas contraditórias, que estão os elementos ainda latentes que, pelo esforço de um trabalho intenso, poderiam constituir as articulações de um novo horizonte de expectativa, o do autodidatismo (HÉBRARD, 1996, p. 49).

A errância pelo mundo faz com que Valentim sempre se esforce para transformar o horizonte de suas referências, buscando as pessoas que soubessem mais, sempre à procura de respostas para as suas questões no campo da oralidade, com pouca presença do escrito, até que um dia um eclesiástico diz que ele deveria aprender a ler. Esse aprendizado da leitura acontece pelo contato com os eremitas, que "são, portanto, os solitários ou os superiores de pequenas comunidades que agora apresentam ao jovem Valentim as referências culturais de que necessita; mas essas referências não são mais as falas, são os livros" (HÉBRARD, 1996, p. 56). Neste momento, Valentim morava em uma região onde os índices de alfabetização estavam em expansão, ainda que a rede escolar estivesse pouco desenvolvida. Ele descreve seu aprendizado assim:

> Dirigi-me a um lugarejo muito agradável onde de pastor subalterno que era anteriormente, a fortuna me elevou ao grau de pastor-chefe […] estava então no fim de meu terceiro lustro. Sem ter a menor noção dessa arte

> divina que ensina a fixar a fala e a representar o pensamento, para dar relevo a minha nova promoção, exortei meus companheiros de vida bucólica a ensinar-me a ler, o que fizeram de boa vontade graças a algumas refeições campestres (HÉBRARD, 1996, p. 57).

Valentim não explica como realmente aprendeu a ler. O historiador supõe que,

> Na verdade, ele pode ter aprendido, como numa pequena escola, a soletrar, a princípio as letras, depois as sílabas e as palavras no próprio texto do fabulário. Mas no século XVIII esse tipo de trabalho faz-se mais comumente a partir desses alfabetos de um vintém que chamamos Croix-de-par-Dieu. É mais provável que tenha procedido como o escravo Brachio de quem Gregório de Tours nos conta que 'leu e escreveu antes de conhecer o alfabeto', aprendendo a localizar na página impressa o texto que deviam ler para ele inúmeras vezes e que, certamente, tinha memorizado. Trata-se aí de um modelo de aprendizagem rudimentar que era, com certeza, muito freqüente até a renovação pedagógica (HÉBRARD, 1996, p. 59).

Se, segundo o autor, para a sociologia das práticas culturais, a leitura é algo mais que se herda do que se aprende, caberia o seguinte questionamento: como indivíduos "não herdeiros" se inseriam/se inserem em processos e/ou em sociedades caracterizados pela forte presença da escrita?

Hébrard acredita que existem aprendizagens "exemplares", onde é possível perceber mais nitidamente essas questões (o autodidatismo constitui uma delas): práticas que fogem dos hábitos culturais de seus círculos, suas comunidades e, às vezes, até dos grupos sociais mais importantes. O que caracterizaria, então, um autodidata? Para Hebrárd, "o critério do autodidatismo será aqui o estatuto de acontecimento dado pelo escrito autobiográfico ao primeiro processo de apropriação do escrito" (HEBRÁRD, 1996, p. 41). Além disso, a aprendizagem da leitura também se torna, na trajetória do autodidata, "o núcleo de um hábito cultural novo" (HÉBRARD, 1996, p. 43).

Apesar das diferenças históricas, casos como esses são importantes para que percebamos como, em determinados momentos, as práticas de leitura e escrita se distanciaram ou se aproximaram do que vivemos hoje. Isso nos leva a entender que essa trajetória de aprendizado da leitura e da escrita revela o percurso de um sujeito que rompeu com sua herança e realizou a participação na cultura escrita de forma bastante singular.

Seguramente, Valentin também não perdia de vista o sentido de suas leituras. Podemos nos convencer facilmente disso:

> Constatando a inversão que opera das relações entre leitura e memorização: quando começa a apoiar-se naquilo que lhe foi lido de um texto para tentar decifrá-lo, aprende muito rapidamente a memorizar aquilo

> que leu e a participar largamente da difusão oral das bibliotecas do vilarejo (HÉBRARD, 1996, p. 61).

Ele passa a ler vários títulos, realizando uma “leitura extensiva”, mas isso ele só conseguiu fazer quando, segundo o próprio, perdeu o "medo de ler incerto".

Também no caso de Valentim foi possível listar alguns tipos de livros a que ele teve acesso: livros de geografia, de viagens, de história e os Livretos da Biblioteca Azul – um conjunto de livros bastante difundidos no século XVIII, nos graus mais diversos da escala social. Essa coleção de livros "impregna a memória de cada um, mesmo que seja analfabeto, tanto que é retransmitida pela fala cotidiana" (HÉBRARD, 1996, p. 48). Ainda discorre Hébrard:

> Seria falso imaginar que as fronteiras entre cultura oral e cultura escrita são, durante todo esse período, estanques ou de sentido único. Uma e outra se interpenetram e ativam-se mutuamente. Os livretos azuis participaram largamente da evolução, modificação e talvez mesmo do enrijecimento de certos temas tradicionais desde o Antigo Regime. Mas, acima de tudo, foram os suportes privilegiados de uma cultura lingüística e narrativa (maneiras de dizer e modos de contar) que se constituíram progressivamente no entremeio do oral e do escrito, transpondo os códigos de um sobre os canais do outro ou vice-versa (HÉBRARD, 1996, p. 48).

Nesse estudo sobre Valentin, Hébrard afirma que o ato de ler com o ponto de vista da escola é uma evidência, pois o ensino da leitura ao longo de toda a história da instituição escolar sempre se baseou em uma mesma tecnologia. Diz o autor,

> permanecendo bastante simples: no fim das contas, sob os diferentes vernizes das modas pedagógicas, trata-se apenas de colocar na memória, à força de repetição, uma combinatória elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa (HÉBRARD, 1996, p. 35).

Para ele, a dinâmica própria do autodidata pode ser comparada ao esforço que faz um leitor “legítimo”[45] “quando o ato de leitura não se assenta mais sobre o reconhecimento de um contexto partilhado com o autor. Como podemos ler aquilo que não conhecemos ainda? Como, pelo livro, podemos ter acesso ao não sabido?” (HÉBRARD, 1996, p. 42).

Diante dessas pesquisas, percebe-se que nos estudos sobre leitura e escrita, os indivíduos percorrem caminhos distintos para uma maior ou menor participação nessas práticas, e a família aparece como uma das instituições responsáveis por essa aproximação, através de investimentos e mobilizações diversas. Porém, além disso, elas revelam uma nova perspectiva de compreender as práticas de leitura em sociedade, distanciando-se das análises que concebiam a leitura como práticas

[45]O leitor legítimo é aquele que a sociedade, em cada época, define como tal

estruturadas e autônomas em que os indivíduos eram nelas inseridos, principalmente por meio da escola. Neste sentido, a história da leitura e escrita com base na História Cultural[46] e nos estudos sobre letramento vão contribuir para a compreensão das diferentes práticas leitoras na vida social.

2.3 LEITURA E LETRAMENTO

A leitura como objeto de estudo tem uma trajetória histórica já amplamente estudada e consolidada. Desde as transformações da leitura na história do mundo ocidental antigo (CAVALLO; CHARTIER, 1998) até as reflexões mais atuais sobre a leitura na revolução digital (BELO, 2002[47], CHARTIER, 2014[48]), pesquisadores vêm se debruçando sobre essa temática.

Foi principalmente no centro das pesquisas relacionadas à História Cultural que a *história do livro e da leitura* foi se estruturando. De acordo com Lopes e Galvão (2001), a história do livro é anterior à história da leitura. Destacamos este ponto por entender que, em determinados momentos, esses dois objetos se entrelaçam na construção das práticas de leitura. A história da leitura e suas práticas já tem, segundo Darnton (1990), "algumas respostas às perguntas sobre 'quem', 'o quê', 'onde' e 'quando'. Mas os 'comos' e os 'porquês' se esquivam de nós" (p. 159).

Por este motivo, ao longo da história dos processos formais e informais de instrução, pode-se questionar sobre como, porque e em que condições alguns grupos sociais ou indivíduos adquiriram a leitura, sendo a leitura, em nossa sociedade, como afirma Abreu (1999), "um fator determinante para o sucesso das pessoas, sendo capaz de minimizar os efeitos da pobreza, da cor, do gênero" (p. 10)". Isso no final do século XIX, quando a leitura era "revestida de uma aura positiva", e vista como capaz de proporcionar vários benefícios. Mas nem sempre foi

[46]Campo teórico que teve seu momento inicial em 1929, na França, onde foi fundada a revista *"Annales d'historique économique et sociale"*. Trata-se da corrente francesa da Nova História que, por suas prerrogativas, possibilitou o estudo de temas anteriormente não reconhecidos pela história tradicional constituindo uma reação contra a maneira como era feita a história da época. A Nova História pode ser definida, como afirma Burke (1992), "[...] por um movimento unido, naquilo que se opõe" (p.10). A ampliação das fontes é outra grande contribuição da Nova História. Até então, o paradigma tradicional só validava a história feita através de documentos oficiais, certificadamente originais e escritos. Para maior aprofundamento ver: Burke (1992 e 1997), Reis (2002), Pesavento (2003), Chartier (s.d), Lopes e Galvão (2001), Le Goff (1988).

[47]Belo (2002) faz uma reflexão sobre o avanço da leitura nos meios digitais e como isso modifica as maneiras de ler e as influências que isso causa no livro impresso.

[48]Capítulo que aborda sobre a leitura e mais especificamente sobre as mudanças nas formas de ler.

assim: em vários momentos da história, a leitura também foi vista como um "veneno", um grande perigo da vida.

Para Chartier (1999), as "revoluções da leitura" são múltiplas. A primeira consiste no longo processo que leva um número crescente de leitores a passar de uma prática de leitura necessariamente oral (voz alta) para uma leitura visual (silenciosa). A segunda ocorreu durante a "era da impressão", com o crescimento na produção do livro, a multiplicação e transformações dos jornais, os livros pequenos e proliferação de instituições de empréstimos. No mundo ocidental, ao logo do século XIX vão surgir novas categorias de leitores (mulheres, crianças, trabalhadores) e "em nossa própria época", como diz o autor, surge a transmissão eletrônica de texto, a revolução digital.

Para Lopes e Galvão (2001), *os leitores* também têm sido objetos de estudo, tanto nas suas características singulares quanto na maneira de ler de determinados grupos (mulheres, intelectuais etc.). As histórias desses leitores singulares são contadas através do estudo de bibliotecas particulares, marcas de anotações nos livros, entre outros elementos:

> Os historiadores da educação têm examinado as diferentes maneiras como se dá a inserção de homens e mulheres no mundo da escrita, ou seja, os modos de formação implícitos ou explícitos, dos leitores, considerando não apenas formas institucionalizadas de escolarização, mas processos de formação alternativos, como a **instrução familiar** e as autodidaxias. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 59) [grifo nosso].

Essa singularidade nos leva a destacar também o conceito de "novos letrados", baseado em Hébrard (1990), para designar os indivíduos ou gerações sociais que realizam a primeira inserção na cultura escrita. Esses sujeitos se apropriam da leitura e fazem uso dela de formas diferenciadas.

Essas diferentes formas de ler ou *modos de ler* também são objetos de leitura e essenciais para construir a história desses leitores. As autoras destacam desde a leitura silenciosa ou em voz alta, solitária ou em grupo, a leitura para o estudo ou a leitura para o prazer, até a leitura intensiva e extensiva, assim como *os diversos usos* que foram feitos da leitura em diferentes momentos históricos, em que contextos e funções: profissional, de lazer, religiosa, informativa, política, entre outras (LOPES; GALVÃO, 2001).

2.3.1 Os estudos sobre letramento: seus precursores e contribuição para a compreensão das diferentes práticas de leitura

Ao objetivar, neste estudo, compreender as práticas de leitura de famílias cujos pais têm baixa escolarização, no processo de construção de filhos e filhas leitores, o conceito de letramento nos coloca em um campo de atuação e percepção dos dados de forma específica. A aquisição da leitura muitas vezes está estritamente ligada às práticas escolares, já as discussões em relação ao letramento nos possibilitam uma narrativa do uso mais social da leitura, caracterizado pelos eventos e pelas práticas que englobam ações distintas desse uso e colocam o sujeito e suas relações com a leitura dentro de uma atmosfera cultural, social e econômica, que é o objetivado nesta tese, além disso, a perspectiva do letramento, diferentemente da noção de alfabetização, possibilita a análise de outras instituições de letramento que não só a escola, como é o nosso caso das famílias.

Podemos considerar as formas de apropriação individual ou coletiva da linguagem escrita como um dos maiores problemas para as ciências humanas na atualidade. Muitos estudos acadêmicos buscavam e ainda buscam respostas para essa problemática.

De acordo com Gerken e Oliveira (2012), a articulação teórica entre a antropologia cultural (STREET, 1984) com a psicologia cultural (SCRIBNER E COLE, 1981) e a sócio linguística aplicada (GEE, 1990, BARTON E HAMILTON, 1998, BARTON, 1994, BAYNHAM, 1995), buscou superar a perspectiva universalizante, a partir da qual o fenômeno do letramento foi tratado nas décadas de 1960 e 1970, e ajudaram a construir um novo campo teórico.

Sendo assim, a partir da década de 1980, esse novo campo foi aberto e intitulado de *Novos estudos do letramento,* considerando o impacto social da aquisição da linguagem escrita numa determinada comunidade, além de compreender a natureza das práticas sociais e os sentidos construídos pelos sujeitos nesse processo de apropriação. Tal especificidade conceitual compõe o sentido etnográfico que a produção deste campo apresenta, com os conceitos de práticas e eventos de letramento contemplando os usos sociais da leitura e da escrita.

O letramento compreende aspectos importantes nos quais os sujeitos são envolvidos nas ações de leitura e escrita. Os eventos e as práticas de letramento,

segundo Soares (2003) são dois componentes do próprio letramento. A distinção entre eles é puramente metodológica, pois constituem uma mesma realidade. Com o objetivo de analisar as práticas letradas, Heath inspirando-se no conceito de *evento de fala*, utilizado pelo sócio-linguista Hymes, desenvolveu o conceito de *evento de letramento* em um artigo intitulado Protean shapes in literacy events; ever-shifting oral and literate traditions em 1982. Para Heath:

> O evento de letramento é uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Um evento de letramento é qualquer situação em que o suporte torna-se parte integrante de uma interação entre participantes e dos seus processos interpretativos (1982, p.93).

Dentro dessa perspectiva, o*s novos estudos do letramento* têm como principais referências a perspectiva social e cultural desse fenômeno, com Shirley Heath e Brian Street como dois de seus principais representantes.

Duas importantes obras de Heath (1983) e Street (1984) inauguraram essa perspectiva social e etnográfica da linguagem escrita.

Uma das primeiras referências dessa corrente, que se diferencia principalmente pela imersão etnográfica realizada por seus precursores, foi a pesquisadora Shirley Heath, que desenvolveu na obra *Ways with Word: language, life, and work in communities and classrooms* (1983), um estudo etnográfico de longa duração realizado em duas cidades/comunidades do sul dos Estados Unidos que apresentava o fluxo natural da vida comunitária e da sala de aula ao longo de quase uma década. Nessa pesquisa, a autora buscou compreender a linguagem de crianças brancas e negras e também adultos (entre eles professores) nos contextos familiares, profissionais, escolares e sociais. Essa obra faz uma relação entre o denominado letramento social e o letramento escolar.

Heath (1983) coloca em seu estudo que, no final dos anos 1960, as escolas do Sul dos Estados Unidos passavam por uma severa desagregação social e constituía-se um abismo entre a linguagem das crianças negras e brancas. Na academia surgiam reflexões sobre como as crianças falam quando chegam à escola, o que os educadores devem saber e fazer sobre o ensino da língua, além do entendimento da linguagem oral e escrita. Neste sentido, a autora afirma que

ecoavam questionamentos dos professores, do tipo: “O que eu faço na minha sala de aula na segunda-feira de manhã?” (p. 1)

Nesta pesquisa, a autora não fez apenas um “mergulho” nas duas comunidades – na de Roadville, comunidade branca, cujas famílias trabalhavam há quatro gerações em fábricas têxteis, e na de Trackton, comunidade negra cujas gerações mais velhas cresceram no cultivo da terra e os membros atuais trabalhavam nas fábricas; ela se tornou parte delas e de suas escolas. Segundo a própria autora afirma, ela se transformou em uma “etnógrafa da comunicação com foco na linguagem infantil” (HEATH, 1983, p. 1). Heath morou nas duas cidades entre 1969 e 1978, pesquisando e interpretando os hábitos de aprendizagem da língua dos filhos e filhas das duas comunidades e muito mais: “tornei-me parte da vida, do lazer, da casa, da sala de aula, do trabalho de muitos dos habitantes das cidades (HEATH, 1983, p. 3).[49]

A análise desses contextos foi realizada por Heath a partir da pesquisa etnográfica, que nesse estudo consideramos uma das mais importantes e marcantes contribuições da autora para as pesquisas sobre letramento. Especialmente nas ciências humanas, a etnografia é atualmente debatida em diversas disciplinas e, segundo a autora, há uma busca de um modelo. Segundo Heath , o livro por ela escrito não é, no entanto, um modelo para futuros estudos etnográficos da educação dentro e fora das escolas, até mesmo porque a imersão em duas comunidades ao longo de uma década não é possível de ser repetido, por pesquisador: como afirma Heath, as condições históricas, sociais, além do acesso, os prazos e as demandas das agências de fomento impossibilitam uma reprodução e fazem de cada estudo etnográfico “uma peça única da história social” (HEATH, 1983, p. 9). [50]

A partir da vivência e também da análise de diversos eventos de letramento ocorridos em Roadville e Trackton, Heath constatou que as diferentes formas das crianças aprenderam e usarem a linguagem eram extremamente dependentes da

[49] É importante destacar que, por se tratar de um trabalho etnográfico, a autora reflete, dentro desse contexto de total imerssão nessas duas comunidades, sobre a sua infância, recorda da cidade em que cresceu em uma área rural em Piedmont, um estado vizinho, por isso os costumes de ambas as comunidades eram muito familiares para ela. Como menina branca, enquanto estava crescendo, lembra que os vizinhos mais próximos de sua casa eram famílias negras, além da igreja que era frequentada totalmente por negras e ficava do outro lado da rua de sua casa, tinha também três professores de uma escola que eram negros e assim ela se recorda que viveu e cresceu nesse universo.

[50] O estudo é tão singular, na perspectiva da etnografia educacional, que autora descreve que passou muitas horas cozinhando, cortando madeira, fazendo jardinagem, costura e cuidando crianças pelas regras das comunidades.

comunidade em que viviam e da família a que pertenciam. Suas comunidades tinham diferentes legados sociais e formas de comportamento e de interações face-a-face. Nesse contexto, eram definidos papéis que os membros de cada comunidade poderiam assumir, e então a autora pode também visualizar as práticas de letramento nesses respectivos contextos. Além disso, para cada grupo, o lugar das atividades religiosas estava intimamente associada à valorização da linguagem na determinação do acesso do indivíduo a bens, serviços e estimativas de posição e poder na comunidade. A autora também descreve a mudança nas práticas de letramento utilizadas na escola, pelos professores, ao perceberem a necessidade de se aproximar das diferentes linguagens que agora faziam parte da escola.

A pesquisa de Shirley Heath (1983) é uma obra muito importante para nosso estudo por trazer contribuições teóricas em torno dos eventos de letramento, do papel e das práticas de letramento, realizadas pelas diferentes famílias e, principalmente, por nos ajudar a compreender que, mesmo não objetivando, no nosso caso, realizar uma estudo etnográfico, é importante reportar e ampliar o campo de análise para aprender melhor o contexto e a origem de determinadas práticas de leitura. Nesta tese, será necessário também entender um pouco o contexto local, das cidades, comunidades e estrutura social em que estas famílias estavam inseridas durante o processo de formação dos seus filhos e filhas. O acesso ou não a bens culturais de prestígio, assim como a moradia e o trabalho atual exercido por eles, tornam-se fundamentais para o entendimento de como a relação foi construída dentro desses contextos, diferentes ou semelhantes.

A segunda referência é a obra *Literacy in theory and practice* (1984), de Brian Street, na qual o autor desafia as teorias convencionais sobre a alfabetização e as práticas que surgem a partir delas, como por exemplo, as campanhas de alfabetização que o autor analisou. Street nos apresenta uma nova perspectiva, por meio da qual a variedade de práticas de alfabetização em diferentes culturas pode ser analisada por caminhos específicos. Ele também analisa as teorias desenvolvidas sobre alfabetização em diferentes disciplinas acadêmicas, além de realizar uma discussão detalhada com argumentos sobre a natureza "técnica" e "neutra" da alfabetização e suas supostas consequências "cognitivas" no trabalho de alguns psicólogos, linguistas e antropólogos sociais, e afirma que estas representam um modelo coerente, mas falho, que ele chama de modelo autônomo. Contra isso, ele nos apresenta um modelo "ideológico", que enfatiza a estrutura social do uso da

língua. Street finaliza sua obra com o intuito de reunir mudanças, em torno das discussões sobre alfabetização, para a construção de um modelo, segundo ele, coerente com seu trabalho de campo.

Em relação ao modelo ideológico e autônomo, Street (2010) afirma que, a partir de sua experiência com o trabalho etnográfico em países, como Irã, África do Sul, Índia entre outros, constatou, no cotidiano das atividades culturais, religiosas e escolares, uma diversidade de práticas de letramento, mesmo em se tratando de grupos denominados como analfabetos. Observando esses modelos como categorias que diferenciam os grupos de pessoas letradas daqueles não letrados, o teórico definiu essa perspectiva como *modelo autônomo de letramento* – que podemos compreender como um grupo de práticas de leitura e/ou escrita que pode ser visto de forma separada - autônoma - e não leva em consideração os aspectos culturais. As diferenças, apontadas por Street (2010) a respeito do letramento escolar, comercial ou religioso, contribuíram para que o autor definisse um outro modelo de letramento o denominado *modelo ideológico de letramento,* em que a leitura e a escrita encontram-se vinculadas ao contexto cultural e as estruturas de poder de uma sociedade, ou seja, o conceito de letramento ultrapassa a mera aquisição de uma tecnologia e é atravessado pelo viés político-ideológico. Em entrevista concedida em 2009, Street discute sobre o confronto entre esses dois modelos, apesar de afirmar que essa divisão é muito mais destacada nas esferas políticas em que o modelo autônomo é mais presente, o que justifica a proposição do modelo ideológico. Porém, o autor assinala que: “[...] o modelo autônomo é ele mesmo, sem dúvida, um exemplo clássico de ideologia. Isso quer dizer que todos os modelos são ideológicos e o modelo autônomo é apenas um dos exemplos desse modelo ideológico” (STREET, 2009, p. 86). Sendo assim, os dois modelos não estão em oposição absoluta, o que possibilita compreender o letramento como encontramos nas práticas cotidianas da sociedade.

Esses dois estudos Heath (1983) e Street (1984) somaram, segundo Soares (2002), as perspectivas psicológica e histórica e uma perspectiva social e etnográfica aos estudos sobre o letramento.

Sendo assim, podemos perceber que os pressupostos teóricos que fundamentam os *novos estudos sobre o letramento* possibilitam um olhar mais local e analítico das práticas de leitura e escrita que anteriormente não eram observadas. Assim como nos novos objetos e estudos cuja análise essa corrente possibilitou,

percebemos também a articulação com um conjunto maior de realidades contribuindo para uma compreensão mais complexa e completa dos eventos e das práticas de letramento.

Tanto Street como Heath trouxeram para este campo de estudo um olhar cultural e etnográfico de compreensão das práticas de leitura e escrita, e ambos são utilizados como referências nos estudos sobre o letramento na atualidade, principalmente no Brasil.

2.3.2 O que revelam as pesquisas sobre leitura e letramento

Na busca por trabalhos específicos sobre práticas de leitura e ou letramento em famílias de meios populares, realizamos um segundo levantamento[51]. Diante disso, observamos que, dos quarenta e seis (46) artigos encontrados, trinta e nove (39)[52] são referentes ao letramento escolar[53] e apenas dois (2) abordam o letramento fora da escola, ou seja, abordam outras dimensões da perspectiva social da leitura e escrita.

Os referidos trabalhos são as pesquisas de Tavares e Ferreira (2008) e Espindola e Souza (2008), publicadas na 31ª reunião. O primeiro em formato oral no Grupo de Trabalho de Alfabetização, Leitura e Escrita, e o segundo em pôster no Grupo de Trabalho de Educação Popular.

---

[51]Realizado, como já referido, no site da ANPEd. No primeiro resultado observamos a predominância do conceito de letramento, em relação as práticas de leitura e escrita. Diante disso, realizamos uma nova busca limitando-se a esse termo. Para maiores detalhes sobre esse levantamento ver apêndice A com quantitativo de trabalhos sobre letramento nos Grupos de Trabalhos nos últimos dez anos. Ver também o apêndice B, com quadro por título, autoria, instituição etc.

[52]Em dois (2) trabalhos não foi possível identificar o objeto de estudo, pois não tivemos acesso aos textos dessas duas pesquisas: *Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos: um estudo com porteiros.* (COUTINHO, GT 18, 2005) e uma sessão especial intitulada: *Uso dos letramentos pelas classes trabalhadoras*. (SHUARE e KLEIN, 2012). Três (3) são artigos com discussões teóricas são eles: O lugar do cânone no letramento literário (FRITZEN, GT 10, 2007) e duas sessões especiais: *Cultura Escrita e letramento* (CHARTIER, 2006) e *Alfabetização e letramento: tensões teóricas, metodológicas e políticas*. GERALDI e STREET, 2010). É importante destacar que os textos das sessões especiais não são disponibilizados para consulta, sendo assim concluímos dessa forma a partir dos títulos das apresentações.

[53]Ou seja, no universo de 46 trabalhos apenas duas (2) pesquisas tratam do letramento em contextos sociais o que demonstra ainda a predominância dos estudos que tratam o letramento no âmbito escolar. No campo das pesquisas sobre letramento os estudos que tratavam de *letramento escolar* (práticas de leitura e escrita relacionadas à escola) dos que abordavam o letramento social (práticas de leitura e escrita fora da escola: sociais), foi uma divisão e definição realizada por Soares (2003).

O artigo de Tavares e Ferreira (2008), intitulado *Práticas e eventos de letramento em meios populares: Uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife,* traz os resultados de uma dissertação de Mestrado em Educação que teve como objetivo principal investigar as práticas e os eventos de letramento em uma comunidade da periferia da cidade do Recife a partir de momentos de interação das crianças com a escrita, sob a ótica das redes sociais de pertencimento. Ou seja: por que algumas crianças apresentam boas competências de leitura e escrita, enquanto outras que habitam a mesma comunidade concluem as primeiras séries do Ensino Fundamental ainda analfabetas? Os resultados, apontam, ao destacar as relações entre as práticas de letramento das redes sociais primárias (família) e as redes sociais secundárias (escola), que as crianças legitimam como práticas de leitura e escrita os eventos de letramento no contexto familiar, permeados pelo uso do livro didático e da literatura infantil.

Assim como a maioria das pessoas indicadas como leitoras estão no quadrante da família, é no contexto familiar que foram encontrados os principais materiais de leitura. Nas relações entre escola e família, as autoras destacam que as famílias de meios populares, devido aos pais apresentarem baixa escolarização, e acreditando não conseguir ajudar seus filhos nas atividades escolares, dão uma grande importância a uma determinada “ordem moral” e respeito às autoridades, como o professor.

O segundo trabalho de Espindola e Souza (2008), intitulado *Práticas de letramento em meios populares: discutindo as relações família e escola,* teve como objetivo refletir sobre as relações entre família e escola e de que forma as práticas letradas desenvolvidas pelas famílias investigadas interferem nas relações desta com a instituição escolar. Ou seja, será possível afirmar que há relações entre o fato da família ter maior vivência de práticas e eventos de letramento e a presença desta família na escola, no acompanhamento da vida escolar dos filhos, na participação dos encontros com professores, etc? Essa pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa de cunho etnográfico.

Os resultados indicaram que apenas uma mãe aponta que lê para o filho quando estão juntos, enquanto as demais relatam que brincam e assistem com os filhos como forma de lazer. Além disso, são também responsáveis pelas atividades escolares e participam ativamente das reuniões de pais e mestres. Todas também

relatam que os filhos pedem para que elas contem histórias. Materiais escritos como Bíblias, dicionários, livros de receitas, coleções de literatura, cartões recebidos e principalmente livros escolares foram observados ao longo das visitas nas residências. Mesmo assim, a pesquisa também destaca que o maior problema quanto à leitura é a carência de material de leitura nos meios populares e que isso se deve às dificuldades financeiras. As autoras também analisam os espaços de leitura a que essas famílias teriam acesso e constatam que só existe uma biblioteca pública na cidade onde ocorre a pesquisa.

São diversas as estratégias utilizadas por essas famílias para letrar seus filhos: como leitura e contação de histórias, informações sobre o universo letrado, informações sobre a função social da língua escrita, auxílio nas tarefas escolares e guardar os livros usados por parentes e filhos mais velhos para serem reutilizados por menores. As autoras concluem que talvez o fato de as famílias investigadas terem diferentes vivências de práticas e eventos de letramento as leve a estarem mais presentes na escola.

Essas pesquisas se aproximam do objeto de nossa tese em alguns aspectos: ambas têm como objetos famílias de meios populares e as práticas e ou os eventos de letramento são investigados, principalmente, dentro do contexto familiar. As duas pesquisas chegam à conclusão de que as famílias de meios populares são heterogêneas e que há diversas formas de investimentos e mobilizações em relação às práticas de leitura.

A partir dos estudos apresentados, entendemos que o letramento está relacionado às práticas sociais de diversos grupos que estão imersos no mundo da escrita e fazem uso da leitura, em seu cotidiano, de diferentes maneiras. Também percebemos que o conceito de letramento é multifacetado e amplo. Suas perspectivas teóricas e campos de atuação acrescentam de forma impactante as discussões, tanto em torno da alfabetização quanto das práticas diversas de apropriação e uso da leitura no campo social e cultural.

2.4 AS PESQUISAS SOBRE FAMÍLIA, ESCOLARIZAÇÃO E LEITURA

2.4.1 Família e escola: o que revelam as pesquisas

A categoria família e suas relações com a escola, nos estudos da sociologia da educação, estão, segundo Nogueira (2011), presentes na literatura sociológica ao menos na escala macroscópica, desde as décadas de 1950/60.[54] Essas pesquisas de caráter essencialmente quantitativo "enxergou no meio familiar de origem, em particular em sua dimensão sociocultural, um poderoso fator explicativo das desigualdades escolares entre os educandos" (NOGUEIRA, 2011, p. 157). Segundo Rocha e Bonamino (2012, p. 2),

> Há pouco mais de meio século, os estudos sociológicos se interessam pelas características do meio familiar de origem dos alunos e pelo seu papel na explicação das desigualdades no acesso à educação, nos resultados educacionais e nas trajetórias escolares.

De acordo com Nogueira (2011), ainda na década de 1960, as famílias com as características de longevidade escolar chegaram até naquele momento histórico, a ser denominadas como *famílias educógenas*, por serem famílias capazes de, por suas atitudes, hábitos e estilos de vida, possibilitar o sucesso escolar dos filhos – um conceito que teve pouco impacto no Brasil, porém já superado atualmente.

Já na década de 1970, os paradigmas da reprodução, tanto de cunho marxista como culturalista, segundo Nogueira, "não fizeram senão postular a transmissão pela família – e seus descendentes – de uma herança" (2011, p. 158). Os estudos de Bourdieu e Passeron em relação a essa herança de caráter material ou simbólico apontavam que esse fator seria determinante nos resultados escolares dos indivíduos. Naquele momento, década de 1970, os processos pelos quais esses padrões educacionais eram criados e reproduzidos não eram estudados, além de que as ações internas das famílias não eram pesquisadas em si mesmas, mas apenas "inferidas" a partir da constatação de seus efeitos sobre os destinos escolares. Ou seja, os estudos sociológicos até o final dos anos 1970 não

[54] Nesse período, segundo Nogueira (2011), existia uma corrente de pesquisas hegemônica que hoje é denominada como "empirismo metodológico" que a partir do extraordinário crescimento dos sistemas nacionais de ensino possibilitado pela prosperidade econômica e pelo desenvolvimento social que se seguiram ao final da Segunda Guerra mundial, provocou, nos principais países ocidentais industrializados, o aparecimento de toda uma corrente de pesquisas, executadas por cientistas sociais, que tinha como tema central as relações entre o sistema escolar e a estratificação social.

reconhecem o papel da família na escolarização dos filhos; esse papel é deduzido a partir da condição de classe, sem nenhum elemento decorrente de observações empíricas (NOGUEIRA, 2011).

E finalmente, chegamos aos anos 1980/90. Rocha e Bonamino (2012) localizam que

> nos anos 80, a crítica ao que parecia ser uma redução das expectativas e demandas educacionais familiares a um *ethos* ou posição de classe do grupo familiar (BOURDIEU 1998; 1998a), levou ao questionamento dos determinismos sociais e culturais e ao redirecionamento dos estudos sociológicos para as práticas e estratégias familiares cotidianas face à escolarização dos filhos (p. 4).

Sendo assim, a Sociologia da Educação passou por uma reorientação caracterizada por um "deslocamento do olhar sociológico das macroestruturas para as práticas pedagógicas cotidianas" (NOGUEIRA, 2011, p. 159) e voltaram o olhar para as "pequenas unidades analíticas". É dentro desse contexto que um novo campo de estudos se apresenta, enfocando as trajetórias escolares de indivíduos e as estratégias utilizadas pelas famílias.

Nogueira, Romanelli e Zago (2010) consideram importante lembrar que, embora a família não estivesse tão ausente dos estudos educacionais nos últimos anos, sempre aparecia de forma negativa. Atualmente, a tendência é abordar a família, mas,

> como sujeito central da pesquisa em educação, com interesse em conhecer seu universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações com o mundo escolar, não mais se contentando com conclusões deduzidas unicamente a partir de sua condição de classe (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000, p. 10).

A temática tomou esse perfil no momento em que a Sociologia, principalmente a Sociologia da Educação, passava pelas transformações teóricas e metodológicas citadas acima, deslocando seu olhar das grandes estatísticas e do conceito reprodutivista da educação para uma abordagem microssocial, como destacamos anteriormente. De acordo com Nogueira (2005), as pesquisas no campo da sociologia da educação têm avançado no sentido de contemplar diferentes dimensões das relações da família com a escola, da abordagem de fatores posicionais ligados ao meio de origem à investigação de características socializadoras das famílias e de suas estratégias face à escolarização dos filhos.

Também a ausência de uma sistematização sobre a produção no campo educacional referente ao tema dificulta a sua avaliação. Nogueira, Romanelli e Zago

(2010) discutem que essa dificuldade de sistematização se deve ao fato de o tema ser trabalhado em diferentes campos disciplinares, como é o caso da antropologia e da psicologia, e não só na educação.

Nessa perspectiva microssocial, vamos destacar o estudo de Viana (2005), que reflete sobre o papel interno da família no processo escolar.

Viana (2005) publicou um artigo em que relata uma pesquisa sobre formas específicas de presença das famílias de camadas populares na escolarização dos filhos. A autora afirma que é necessário identificar especificamente as práticas de cada família, ou seja, ela defende que existem formas específicas de presença familiar na escolarização dos filhos nos meios populares. Assim como nosso estudo pretende mostrar, Viana (2005) diz que "não há um estilo familiar único". A autora aponta que é importante observar, além do que é definido nos estudos clássicos sobre o tema, que as causas do sucesso escolar em famílias de meios populares não podem ser definidas unicamente como práticas de superescolarização ou de uma forte mobilização escolar; existem outras características que necessitam ser analisadas.

É importante observar, segundo Viana (2005), que cada família provavelmente deverá ter tido o que ela denomina de "práticas socializadoras", muitas vezes distintas, para trabalhar, no caso do estudo em questão, a escolarização dos filhos. É necessário descrever essas práticas em cada família, "sobretudo nas brechas a serem exploradas de suas diferenças internas, podem ser vislumbradas pistas para identificação de formas específicas de presença das famílias na escolarização dos filhos" (VIANA, 2005, p. 121).

Nessa perspectiva de formas específicas de presença familiar nos meios populares, realizamos um levantamento[55] e constatamos ainda um pequeno quantitativo de estudos sobre família e suas práticas sem uma relação direta com a

[55] Realizamos dois levantamentos bibliográficos, que serão apresentados a seguir. O locus da pesquisa foi o site da Anped. A escolha pela Anped se justifica por ser essa instituição a mais importante e influente em nossa área. São nas reuniões, agora bianuais, que se encontram e debatem os principais representantes da área educacional de nosso País. Realizamos a pesquisa nos *links* sobre as reuniões anuais da associação. Selecionamos dez reuniões científicas que compreendeu da 27ª a 36ª Reunião. Esses encontros foram realizados entre os anos de 2004 a 2013. A busca no site foi realizada nos seguintes itens de cada reunião: Trabalhos – Posters – Sessões Especiais – Trabalhos encomendados e Sessões de Conversas. Esse primeiro citado foi realizado no Grupo de Trabalho de Sociologia da Educação. As pesquisas relacionadas à família e a escola, ou seja, os processos de escolarização são a grande maioria. Nesse contexto encontramos 7 (sete) são eles: Nogueira (2005), Otto e Pereira (2007), Glória (2008 e 2010), Silva (2011), Rocha e Bonamino (2012) e Resende; Nogueira; Viana (2013). Todos discutem a família e seus sujeitos no processo de escolarização

escola. Ou seja, observamos que ainda há uma predominância de pesquisas sobre a relação família e escola.

Sendo assim, selecionamos três pesquisas que discutem investimentos e mobilizações, especificamente familiares, que são os elementos que aproximam esses trabalhos da nossa tese. Diante disso, faz-se necessária uma apresentação mais detalhada desses estudos.

A primeira pesquisa, de Otto e Pereira (2007), objetivou descrever e interpretar as características do trabalho pedagógico desenvolvido em famílias de meios populares[56], ou seja, as formas de participação dos pais na escolarização dos filhos e os investimentos materiais e simbólicos realizados por essas famílias, além de produzir conhecimento local sobre as estratégias escolares das classes populares. Os autores constataram algumas estratégias, como manter um relacionamento estreito com professores e direção, contar com a solidariedade entre todos os filhos, especialmente os com idade e escolaridade mais avançadas para ajudar nas atividades escolares e também, raramente, deixarem seus filhos saírem sozinhos. Perceberam também que principalmente estas famílias desenvolveram certa prática de exortação da escola dentro do lar e um controle das relações sociais dos filhos, o que produz

> um efeito de legitimação da mesma, inserindo o agente numa espécie de círculo virtuoso do êxito, onde o mais importante em suas vidas é o estudo. Uma vez inseridos nesta lógica, os próprios agentes passam a cobrar de si mesmos o êxito no intuito de manter sua legitimidade entre o âmbito familiar e social (p. 5).

E concluem afirmando que a compreensão dessas estratégias de atuação familiares contribuíram para uma efetiva parceria entre a família e escola.

O estudo de Rocha e Bonamino (2012) tinha como objetivo discutir as relações de sete famílias de meios populares que guardaram os cadernos escolares de seus filhos, no sentido de entender a existência de uma possível relação com a escolarização dos mesmos. As pesquisadoras observaram, entre outros aspectos, que as famílias exerciam um tipo de trabalho voltado para projetar a longevidade escolar dos filhos, por meio da presença constante da mãe, de uma rotina doméstica, do acesso a bens de consumo duráveis, como televisão e computador, como mecanismos exclusivos de lazer, entre outras. As autoras concluíram que há uma expressiva relação entre a preservação e guarda de cadernos pelas famílias e

[56] Foram entrevistadas as famílias de cinco alunos do Ensino Fundamental e realizadas também observações domiciliares.

o investimento na escolarização dos filhos. Destacamos também que as autoras não encontraram nenhum outro material escolar, exceto cadernos e livros escolares, circulando na vida social desses sujeitos.

Resende, Nogueira e Viana (2013)[57], ao discutir as relações entre origem social, escolha do estabelecimento de ensino, mobilização escolar familiar e desempenho escolar dos filhos em famílias de camadas populares, usuárias da rede pública de ensino de Belo Horizonte, chegaram a uma conclusão que envolve o efeito específico da mobilização das famílias em relação à escola: que algumas famílias, intencionalmente, burlavam o cadastro escolar para matricular seus filhos em escolas públicas consideradas melhores.

Diante desses estudos, podemos perceber a existência de diversas formas de investimentos e mobilizações familiares em diferentes situações, como a guarda dos cadernos escolares, estratégias para matrículas, a ajuda do filho mais velho, entre outras, tornam essas famílias responsáveis pela construção de práticas que objetivam o acompanhamento e a escolarização prolongada dos filhos e filhas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa, que teve como objetivo compreender as práticas de leitura no processo de construção de filhos e filhas leitores em famílias cujos pais apresentam baixa escolarização, construiu um caminho teórico e metodológico, buscando uma aproximação do objeto que tem muitos aspectos singulares. Este caminho será detalhado no capítulo a seguir.

[57] Neste estudo foram analisadas 33 entrevistas com as famílias de alunos do Ensino Fundamental.

3 METODOLOGIA: UMA INSPIRAÇÃO SOCIOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DE UM OBJETO DA LINGUAGEM

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos teórico-metodológicos escolhidos para a realização desta pesquisa. Neste sentido, discutiremos sobre as contribuições do perfil sociológico como um tipo de estudo de caso, desenvolvido por Bernard Lahire (1997 e 2004) e outros pesquisadores, para, no caso deste trabalho, além de caracterizar as famílias estudadas, apontar as perspectivas analíticas dos dados.

No sentido de analisar práticas de leitura no processo de construção de filhos e filhas leitores em famílias cujos pais têm baixa escolarização, consideramos importante entender quais os caminhos teórico-metodológicos construídos que nos levariam a atingir os objetivos propostos.

Quando falamos de metodologia, não queremos afirmar que existe um único caminho a ser trilhado, um modelo padrão a ser adotado. Como afirmam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999)[58], existe

> a tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica [...]. Só podemos opor o treino constante de uma vigilância epistemológica, que, subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e os limites de sua validade [...], ensina que toda a ação, por mais rotineira e rotineirizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular (p. 14).

É nesta ação de construção permanente de uma metodologia, sem um padrão único e fechado, que seguimos em nossa pesquisa, por acreditar que a reflexão sobre os sujeitos e os métodos é algo permanente no processo de construção investigativa. Este fator aproxima ainda mais esta pesquisa da metodologia proposta por Bernard Lahire com a construção dos perfis.

O *perfil,* a partir dos estudos realizados e dos dados levantados, se apresenta como um dos formatos metodológicos mais adequados para a escrita das trajetórias dessas famílias em relação às práticas de leitura. Os perfis possibilitam a construção da configuração familiar e, dentro dela, permitem entender as ações desenvolvidas por cada indivíduo ou os papéis atribuídos internamente aos membros da família em relação às práticas de leitura, tais como: qual é o papel dos pais, dos irmãos mais velhos, dos irmãos mais novos etc.

[58]Livro que trata sobre epistemologia e metodologia em relação à sociologia.

Os perfis, como afirma Lahire (1997), são um gênero de escrita sociológica e científica que permite que o(a) pesquisador(a) se apoie nos dados e, ao mesmo tempo, se preocupe em realizar a crítica de todo o processo de produção destes.

> O perfil, como gênero científico livremente inspirado no gênero literário, comporta duas exigências fundamentais: de um lado, baseado em “dados” e preocupado com a crítica dos contextos de sua produção, é a pintura, diferente, portanto, do discurso literário, de um modelo particular existente na realidade. Por outro lado, deve deixar transparecer claramente a maneira específica de pintar, o ponto de vista a partir do qual o pintor observa e explicita o mundo (p. 15).

Essa liberdade de discussão sobre a elaboração metodológica faz com que os perfis permitam a compreensão de todo o processo, e coloca o pesquisador em um novo lugar.

> Portanto, estamos inclinados a pensar que a qualidade principal do sociólogo não pode ser a de “intérprete” final, mas sim uma qualidade de artesão preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção, introduzindo sua ciência nos momentos “brilhantes”, mas mais determinantes da pesquisa: constituição da população a ser entrevistada, construção da ficha de entrevista, qualidade da relação da entrevista, trabalho de transcrição da entrevista, notas etnográficas sobre o contexto... Em vez de refletir assim que acabar a pesquisa, o sociólogo deve fazê-lo a cada instante e, particularmente, naqueles momentos banais, aparentemente anódinos, em que tudo leva a crer que não há nada a se pensar (LAHIRE, 1997, p. 16).

É nesse instante particular que se revela o sujeito e a forma com que ele construiu o seu lugar. Os estudos de caso aplicados para a construção desses perfis, de fato, não se referem apenas a “pessoas singulares, mas a uma parte daquilo que o mundo social refletiu nelas” (LAHIRE, 2004, p. VI). É essa perspectiva que objetivamos compreender nesta pesquisa: as práticas de leitura nessas famílias que são, na verdade, produto de uma série de redes que se construíram a partir das experiências vividas por esses pais, filhos e filhas. O indivíduo, de acordo com Lahire (2004), é um objeto construído, não é a realidade, e só pode ser definido pela complexidade que se manifesta na diversidade de práticas e cenários.

A natureza do próprio objeto e a definição pelos perfis nos colocam na perspectiva da abordagem qualitativa. Segundo André (2000), essa abordagem permite “compreender o significado que as pessoas ou grupos estudados conferem a determinadas ações e eventos” (p.19). Assim como a pesquisa qualitativa remete a um espaço de práticas relativamente diversificadas e múltiplas, também introduz um novo sentido aos problemas, substituindo a pesquisa dos fatores e determinantes pela compreensão dos significados. Visa a introduzir um pluralismo e um relativismo na definição dos objetos e das coisas, mostrando a diversidade dos

pontos de vista. Força-se a conhecer pontos de vista invisíveis, censurados ou simplesmente silenciados. Além disso, os questionamentos são centrados mais nos processos do que nas causas, mais nas estratégias do que nas variáveis, mais nas representações do que nos determinantes. Procura compreender como e por que os fenômenos se desenvolvem, as representações que se fazem deles, e como se dão as práticas relacionadas aos fenômenos (DESLAURIERS, 2008; GOLDENBERG, 2004; GIROUX, 2008; LUNA, 1989). Essas características do estudo qualitativo estão claramente imbricadas nos perfis que nos propusemos a construir.

Quando falamos que tomamos os perfis como uma inspiração para construir as práticas de leitura dessas famílias, é porque refletimos sobre a construção das práticas de leitura a partir de um sujeito de cada família. Porém, diferentemente de Lahire, que tem no indivíduo seu objeto, seu sujeito central de partida e chegada, reconstruímos a trajetória das duas famílias em relação as essas práticas, desenvolvidas e ou vivenciadas ao longo da formação de cada universo familiar, até chegar na relação desse sujeito individual com a leitura atualmente. Ou seja, partimos de um membro de cada família para compreender as práticas de leitura de um grupo familiar. Esta é uma construção que realizamos diante da especificidade do nosso objeto de estudo, e que o diferencia do estudo sobre os perfis proposto originalmente por Lahire.

3.1 O INSTRUMENTO DA PESQUISA: A ENTREVISTA E SEUS CAMINHOS

Muitas vezes, o papel do pesquisador qualitativo pode ser considerado, segundo Denzin e Lincoln (1994), como o de um artesão, uma vez que ele usa as ferramentas de seu estilo metodológico, implantando quaisquer que sejam as estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam em suas mãos. A escolha dos instrumentos utilizados vai depender das questões levantadas na pesquisa, e essas questões dependem do contexto.

Na construção desta pesquisa, a perspectiva metodológica dos perfis coloca a entrevista como principal instrumento de coleta de dados. A entrevista é, como afirma Lahire (1997 e 2004), é o caminho que o pesquisador trabalha para tentar reconstruir as formas e relações sociais que estão na origem da produção de um depoimento.

Em um primeiro momento, realizamos uma entrevista com os membros de cada família. Com todas as entrevistas em mãos, observamos a necessidade de realizar uma segunda entrevista, apenas com os sujeitos centrais[59] de cada família, para aprofundar e esclarecer alguns pontos.

A realização de mais de uma entrevista com o mesmo sujeito (com meses ou anos de alternância) e, se possível, em lugares diferentes (casa, trabalho etc.), se coloca dentro da perspectiva de compreender mais diversificadamente as práticas de leitura vivenciadas em momentos distintos. Lahire (2004) adotou essa estratégia em seu estudo, realizando as entrevistas com um mês de intervalo entre cada uma delas – o que, segundo o autor, trouxe novos elementos para a reflexão da pesquisa. No nosso caso, realizamos duas entrevistas com o mesmo sujeito, com um ano de separação entre elas.

Segundo Lahire (2004), a realização de várias entrevistas com os mesmos indivíduos[60] possibilita que os comportamentos, maneiras de ser e agir apareçam no momento em que a memória é trazida para o presente. Não se trata de buscar a verdade, e sim de dar possibilidades ao indivíduo de comparar as transformações que ocorreram ao longo dos anos. De acordo com o autor, essa metodologia possibilitou julgar se as disposições são ou não transferíveis de uma situação para outra, bem como avaliar o grau de heterogeneidade e homogeneidade do patrimônio das disposições que ele investigava.

Também compreendemos que o(a) depoente só se reconhece como tal na medida em que tem acesso à transcrição da sua fala, na medida em que retoma o depoimento, ou seja, a entrevista transcrita e impressa, para sua autorização, em conjunto com o áudio do depoimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) [61]. Em relação ao TCLE, todos os sujeitos receberam e assinaram duas cópias, das quais uma ficou com a pesquisadora e outra com o próprio sujeito da pesquisa. Neste documento constam o objetivo da pesquisa, os contatos da pesquisadora e a solicitação para autorização de uso do nome real ou fictício. No caso das famílias estudadas, ambas autorizaram a divulgação de seus nomes reais.

---

[59] Que serão apresentadas a seguir.

[60] No caso do estudo de Lahire, que apresenta retratos de indivíduos (2004), foram realizadas seis entrevistas com cada um dos oito sujeitos, em momentos e locais diferentes, sobre família, escola, cultura, lazer, trabalho, corpo, entre outros assuntos.

[61] Ver apêndice C.

O procedimento da entrevista na construção dos perfis deve, conforme Lahire (2004), levar em consideração algumas questões teóricas, que retratamos a seguir e que se interligam com o proposto para esta pesquisa. Segundo o autor, os sociólogos, muitas vezes, poderão

> arruinar a autenticidade do mundo ao reinterpretar as maravilhas de sentidos autônomos que saem das bocas dos atores [...] Será que bons gravadores não respeitam mais o sentido dos atores e os "verdadeiro conhecimento sociológico" do que o mais dócil e repetitivo sociólogo? (p. 37)

Seria então mais correto explicitar o ponto de vista do conhecimento aplicado às pesquisas empíricas do que, como afirma o autor, se pensar que se respeita o sentido dos atores, injetando nas suas falas teorias e ideologias interiorizados pelo(a) pesquisador(a).

Durante as entrevistas, os sujeitos falaram sobre a infância e suas primeiras lembranças sobre leitura no cotidiano, de maneira relacionada a essas práticas em família, em casa ou em outras instituições frequentadas por esse grupo.

Nessa perspectiva de construção dos perfis, é preciso, segundo Lahire (2004), "ser cuidadoso para não acabar homogeneizando ou globalizando os contextos" (p. 38). Tanto quanto "buscar a coerência e eliminar pequenas diferenças, seria preciso fazer o esforço contrário" (p.39), buscando levantar também diferenças internas, como a perspectiva de um filho ou uma filha sobre os outros irmãos, ou a visão do pai e da mãe sobre os diferentes filhos, por exemplo. Deste modo, torna-se importante destacar as contradições, fazer surgir as diferenças dentro da análise familiar, captar a diversidade na construção das práticas de leitura de um mesmo contexto familiar, bem como compreender e interpretar cada membro da família em um universo específico de conceitos e contextos.

Outra preocupação fundamental foi o tipo de pergunta a ser realizada. Nós poderíamos caracterizá-las de duas formas: um primeiro conjunto de perguntas, que teve como objetivo descrever as pessoas responsáveis e cenários de vida dos pesquisados em relação às práticas de leitura: onde se lia? Em que época (quando lia)? Quem lia? Com quem lia? E um segundo conjunto de perguntas que objetivou compreender melhor essas práticas de leitura: como acontecia a leitura (como lia)? Por que lia? Quais os materiais utilizados? Como eles compreendiam essas

situações? Quais os obstáculos? Que alternativas surgiram? De acordo com Lahire (1998)[62],

> Deste ponto de vista, as práticas e os saberes são mais visíveis e declarados, na medida em que eles são claramente apoiados pelas instituições. Quanto mais a prática e o saber estiverem ligados a tempos e lugares específicos, relativamente autônomos, mais visíveis e designáveis eles serão como tais (p. 17).

Acreditamos que elaborar perguntas que ajudem os sujeitos a descrever algumas práticas do dia a dia resulta em uma variedade de exemplos e cenas que faz com que apareçam singularidades e relações ainda não descritas. Como afirma Lahire (2004), "quanto mais o pesquisador trabalha com um grande número de indicadores consonantes e dissonantes, mais o seu trabalho interpretativo pode ser facilitado e complexo" (p. 43).

É importante destacar que, segundo Silva (2005a), quando trabalhamos com depoimentos sobre um tempo já passado, é natural que o depoente organize toda uma lógica de argumentação ou de narração com pontos que deseja enfatizar e outros que não deseja abordar, misturando, no desenvolver da narrativa, esses sentimentos. Percebemos isso ao longo de diversas entrevistas. Essa reflexão não tem como intuito atribuir aos depoimentos um caráter de verdade ou de mentira, e não foi nosso objetivo trabalhar mais profundamente esse aspecto, mas acreditamos ser interessante tomar este elemento em consideração.

3.2 A ETNOGRAFIA DA ENTREVISTA

Destacamos a importância, para a construção da análise, da junção dos dados da entrevista – o que foi falado – com toda a crítica sobre o processo desse depoimento - seu contexto, interferências e também o ponto de vista do(a) pesquisador(a) sobre aquele momento. Com o objetivo de refletir e rever cada entrevista para a formulação de novos protocolos, Lahire (1997) afirma que

> o conhecimento sociológico só pode ser criado através de um trabalho permanente de retorno aos protocolos anteriores da pesquisa, a partir de aquisições progressivas, graças aos protocolos de pesquisa que se seguiram. Trata-se, neste caso, de um avanço através de um retorno reflexivo sobre momentos passados do trabalho, sendo que as diferentes etapas da pesquisa não estavam jamais separadas, como nos esquemas hipotético-dedutivos escolares. Tudo é válido, a qualquer momento do trabalho, para compreender melhor o que foi feito em qualquer outro momento (p.16).

[62] Em artigo sobre o trabalho das entrevistas, a teoria da prática na ação de um pesquisador.

Isso é o que podemos denominar *notas etnográficas sobre a entrevista*, que permitem ao(à) pesquisador(a) construir um relatório de cada entrevista, analisando desde o processo de marcação do encontro à descrição do ambiente, o local escolhido, por quem, por que, a duração do depoimento, as interrupções, se houve participação de terceiros, a forma de tratamento entre pesquisador(a) e pesquisados(as), entre outros elementos. E depois, diante desses dados, realizar, conforme descreve Lahire (1997), “uma reflexão sociológica de cada relatório de entrevista” (p.16).

Essas questões etnográficas da pesquisa são importantes e muitas vezes desafiadoras. Heath (1983), em seu estudo citado anteriormente, relata que no início dos anos de sua interação nas comunidades, gravadores de áudio e vídeo não eram comuns para os moradores, portanto, a autora não fazia nenhuma gravação de qualquer tipo. Em meados da década de 1970, leitores de cassetes foram se tornando mais populares e presentes, e alguns membros da comunidade já os utilizavam para gravar músicas, cultos da igreja, e, por vezes, performances especiais na comunidade. Quando tais gravações tornaram-se uma prática comum na comunidade, a autora começou a gravar áudios, mas apenas de acordo com as práticas da comunidade. Muitas vezes, Heath era capaz de escrever em um caderno de campo enquanto cuidava de crianças, fazia comida ou assistia televisão com as famílias. Caso contrário, ela escrevia notas de campo o mais rápido possível. Nas salas de aula, muitas vezes gravava em áudio, às vezes filmava, e tanto os professores quanto a autora consideravam as notas de campo uma coisa natural.

No caso da nossa pesquisa, os pais das famílias analisadas se mostraram de certa forma incomodados com o gravador e, nos minutos iniciais das entrevistas, sempre falavam ou respondiam em direção ao equipamento de forma tensa, assim como os diferentes filhos. Daí percebemos a necessidade de anotar, ao final da cada coleta do depoimento, o local e o clima que se instalava ao longo da entrevista – ora de alegria, ora de tristeza e saudade, quando recordavam o passado.

3.3 O LEVANTAMENTO DE OUTRAS FONTES

Nesta pesquisa, entretanto, também se fez necessário o cruzamento com outras fontes além das entrevistas. Alguns dados do IBGE foram utilizados para contextualizar cidades e a escolarização de alguns sujeitos; também coletamos

algumas informações complementares sobre a formação acadêmica por meio do Currículo Lattes[63] de alguns dos membros dessas famílias. Foi necessário também mapear a composição atual das bibliotecas pessoais dos dois sujeitos principais. Nessas bibliotecas, analisamos e fotografamos o espaço, a organização e o entorno, a partir de uma entrevista realizada no referido local.

3.4 CONSTITUIÇÃO DA POPULAÇÃO INVESTIGADA: COMO E QUANDO ENCONTRAMOS ESSAS FAMÍLIAS?

Ao compreender a metodologia como um processo em permanente construção na pesquisa, é importante entendê-la e explicitá-la desde a definição do objeto de pesquisa até a análise dos dados. Sendo assim, relataremos os caminhos utilizados desde a seleção das famílias até a perspectiva de análise.

Com o andamento desta pesquisa, identificamos características das famílias a serem investigadas. Sendo assim, os critérios para a escolha foram: que a maioria dos filhos e filhas tivessem obtido uma longevidade escolar, atingindo para isso, o ensino superior; que as famílias pertencessem a meios populares (portanto, com baixos rendimentos econômicos); que os pais dessas famílias tivessem nenhum ou um baixo grau de escolaridade, ou seja, uma escolarização muito menor que a dos filhos; e que a escolarização dos filhos ocorresse em períodos históricos diferentes (esse último critério foi definido posteriormente à seleção das famílias), conforme explicaremos a seguir.

Como já destacado na introdução desse trabalho, apesar de concordar com Eco (2003) em sua afirmação de que a construção do conhecimento é coletiva e que escrever é um ato social – por isso dizemos “nós”, por presumirmos que o que afirmamos possa ser compartilhado também pelos leitores –, peço permissão para utilizar o pronome “eu” em alguns momentos deste tópico de definição dos sujeitos, por entender que o percurso de escolha das famílias e os contatos iniciais foram construídos de uma forma bastante particular e pessoal.

[63] Esse currículo faz parte da Plataforma Lattes que representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País.

O processo de busca por possíveis famílias foi iniciado por observações e conversas em meu próprio círculo de amizades. Através de diferentes caminhos e indicações, cheguei a duas famílias com algumas das características descritas anteriormente.

Vale ressaltar que em ambas as famílias, o contato inicial aconteceu por meio de uma filha, mulher e pertencente à minha "constelação social", como define Lahire (2004). Essa relação de proximidade com os sujeitos da pesquisa foi também um elemento de análise no decorrer do estudo, pois consideramos como atribuição do(a) pesquisador(a) discutir sobre a construção de uma relação com seus pesquisados. Por se tratarem de entrevistas longas, que abordam histórias de um passado, a trajetória de formação e suas práticas decorrentes – nem sempre positivas –, tais entrevistas caracterizam momentos de intimidade.

Lahire (2004) se deparou com a mesma questão em seu estudo, e nos ajudou a esclarecer a importância da aproximação com nossos sujeitos. Ao pretender realizar seis entrevistas longas, sobre quase todos os aspectos da vida pessoal e social de seus oito sujeitos, e, para tanto, precisar selecionar em sua equipe quem realizaria as entrevistas com cada sujeito, o autor percebeu duas limitações na escolha desses pesquisadores: não poderiam ser muito próximos dos entrevistados e nem totalmente desconhecidos. O fato de os sujeitos terem que falar de si, durante tanto tempo, com pessoas próximas, poderia acarretar "o risco de ocorrer um constrangimento mútuo e uma importante distorção dos relatos de práticas solicitados" (p. 33), o que certamente modificaria a relação entre ambos. Por outro lado, se fosse um indivíduo totalmente desconhecido, como nas pesquisas de recenseamento, batendo na porta dos sujeitos, como justificar a "imersão do pesquisador no universo de um pesquisado" (p. 33) totalmente desconhecido? Quem lhes concederia entrevistas sobre aspectos particulares? A solução encontrada foi, para que "houvesse um mínimo de confiança, o pesquisador não poderia ser um total desconhecido do pesquisado" (LAHIRE, 2004, p.33).

O mesmo acontece com nossa pesquisa. Para "entrar" na vida familiar de um indivíduo, foi necessária uma aproximação ou certo grau de conhecimento. Mesmo assim, ficamos atentas, como pesquisadoras, para refletir, como já constatou o autor, sobre a possibilidade de algumas palavras proferidas modificarem esse universo de aproximação.

Decidimos atribuir o sobrenome real de cada família ao logo da construção dos perfis: as famílias *Rocha Cordeiro* e *Silva*. É interessante refletir sobre a afirmação de Sarti (1996), segundo a qual, para os pobres, o sobrenome não tem valor, não carrega prestígio como nas classes mais altas: “o uso do sobrenome para delimitar o grupo familiar a que se pertence, recurso utilizado pelas famílias dos grupos dominantes brasileiros para perpetuar o *status* (e poder) conferido pelo nome de *família,* é pouco significativo entre os pobres” (p. 62). Acreditamos, porém, que a trajetória de formação e o sucesso alcançado por essas famílias é permeado de uma valor simbólico e material tão forte e tão presente que o sobrenome dessas famílias tem para este estudo um *status* de perpetuação e poder. Da mesma forma, utilizamos o nome real de cada sujeito, como forma de valorizar a história de superação desses indivíduos[64].

A *família SILVA* foi a primeira a ser selecionada. Por questões profissionais, fui morar em Petrolina Pernambuco e, desde o início, fiquei atenta à possibilidade de encontrar uma família, o que possibilitaria a continuidade da pesquisa sob as novas condições geográficas de que dispunha no momento. Na relação de amizade que construí com uma das colegas de trabalho, descobri que ela fazia parte de uma família com doze filhos, dos quais onze tinham curso superior completo e se escolarizaram entre as décadas de 1950 e 1980. Relatei a ela sobre o estudo que estava iniciando e perguntei se sua família aceitaria participar, ao que ela, de imediato, respondeu que sim. Acredito ser relevante informar que consegui entrevistar todos os membros da família, inclusive o pai e dois irmãos mais velhos, que faleceram ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A *família ROCHA CORDEIRO* foi a segunda a ser selecionada. Em conversas de orientação, percebemos a possibilidade de encontrar mais uma família com as características descritas, porém, cujos filhos tivessem sua formação escolar em um contexto histórico mais recente, como a década de 1990, levantando uma possibilidade a mais na pesquisa. Diante disso, encontrei novamente em meu círculo de amizades uma colega, contemporânea no meu processo de formação (graduação e mestrado), que, sabendo do estudo, colocou-se à disposição para participar da pesquisa.

[64] Todos os entrevistados autorizaram a utilização de seus nomes reais.

3.5 A CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS SILVA E ROCHA CORDEIRO

Foi a partir do caminho de seleção das famílias que o critério do tempo histórico foi estabelecido. As famílias selecionadas permitem a possibilidade de analisar práticas em gerações distintas e de períodos históricos diferentes, pois sabemos que o processo de formação em relação às práticas de leitura é algo constante e contínuo, principalmente em famílias com muitos filhos. Na família Silva, os filhos e filhas iniciaram sua escolarização entre as décadas de 1950 e 1970; já as filhas e o filho da família Rocha Cordeiro iniciaram sua escolarização na década de 1980. O primeiro período, em ambas as famílias, é a década em que o primeiro filho ou filha entrou na escola (1950 e 1980, respectivamente).

Para exemplificar, em nossa pesquisa, a maioria dos sujeitos tem mais de trinta anos de idade e seus pais já são considerados idosos. Destacamos isso porque o processo de escolarização e participação na cultura escrita desses filhos e filhas ocorreu em um período histórico anterior ao nosso. Todos os filhos e filhas, em suas respectivas famílias, vivenciaram este processo a partir das décadas de 1950 e 1980. Dentro deste espaço temporal, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, podemos destacar que níveis mais elevados de escolarização, como o secundário e o superior, não eram de acesso a todos. Até mesmo o primário, nível mais elementar de ensino, não estava ao alcance de todos, como afirma Galvão (2003):

> Ao longo das últimas décadas, a demanda por escola foi se deslocando do primário – reinvidicação característica dos anos 1920 e 1930 – para o ensino médio – sobretudo nos anos 1950 e 1960 – e, mais recentemente, para a educação superior – movimento que se iniciou principalmente a partir dos anos 1970 (GALVÃO, 2003, p. 133).

Dados do Inaf de 2001 apontam que as gerações mais jovens tiveram contato com maior número e maior diversidade de materiais de leitura. Apenas 3% dos indivíduos entre 15 e 24 anos não tiveram contato com materiais de leitura em casa. Entre as pessoas com mais de 50 anos, o número dos que não tiveram contato com esses objetos chega a 20%.

É importante também destacar que, uma vez que a escolarização dos filhos e filhas de ambas as famílias aconteceu em décadas diferentes, a nomenclatura dos níveis escolares se diferencia, devido às diversas leis e reformas ao longo deste período. Sendo assim, será comum perceber nos depoimentos nomenclaturas variadas, como Secundário e Ensino Médio, Primário e Ensino Fundamental,

Primeiro e Segundo Graus etc. Em alguns momentos, a nomenclatura utilizada pelo depoente nem era a vigente no período, mas, principalmente pela formação pedagógica de boa parte dos entrevistados, percebemos essas alterações. No que concerne à nossa reflexão em relação aos dados e às categorias, principalmente na organização dos quadros com os dados gerais de formação e atuação de cada família, no item sobre o percurso escolar de cada um, optamos por atualizar a nomenclatura dos níveis de ensino para Educação Infantil, Ensino Fundamental Ensino Médio e Ensino Superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

A *família ROCHA CORDEIRO* é composta por pai, mãe e quatro filhos, moradores da cidade de Recife. A *família SILVA* é composta por pai, mãe e doze filhos moradores dos estados de Pernambuco, Paraíba e Roraima. Entrevistamos todos os vinte sujeitos de ambas as famílias, totalizando aproximadamente trinta horas e quarenta e cinco minutos de entrevista.

A partir deste momento, utilizaremos os nomes reais dos sujeitos de ambas as famílias, uma vez que fomos previamente autorizados por todos neste sentido.

3.6 A CONSTRUÇÃO DE UM ESQUEMA INTERPRETATIVO DOS DADOS

Quando pensamos em análise de dados na pesquisa em educação, a perspectiva qualitativa, apresentada anteriormente, nos aparece como uma possibilidade ampla de discussão, pois nos remete a um espaço de práticas relativamente diversificadas e múltiplas.

Mesmo concordando com a amplitude de possibilidades que o olhar qualitativo dos dados nos revela, e com a indicação de trabalhar com a metodologia dos perfis, acreditamos – no caso de nossa pesquisa, com uma diversidade de indivíduos e com um expressivo número de entrevistas – na necessidade de construção de um parâmetro, uma organização dos dados para a melhor reflexão. Criar esquemas interpretativos idênticos é, segundo Lahire (1997), uma possibilidade de analisar os dados dessas famílias e “evitar as armadilhas da monografia monadológica” (p. 38). Nos limites de um roteiro de entrevista, propusemos, para todos os membros, perguntas parecidas, o que contribuiu para a organização das categorias de análise.

Ainda tentamos não recorrer ao que Lahire (2004) critica em relação aos pesquisadores que, por muitas vezes, se utilizam de uma determinada “preguiça empírica”, e que também são “perseguidos” pelo “demônio da generalização”, que deveriam ser substituídos pela pesquisa de fato e por um alto grau de exigência empírica, além de um desejo de contextualização e comparação entre os comportamentos dos diferentes sujeitos.

Na perspectiva de não recorrer a uma visão “generalizadora”, ao analisar os dados de cada família, adotamos uma mesma organização dos dados, respeitando, porém, as especificidades.

Elaboramos primeiramente um quadro principal sobre as *práticas de leitura com a mediação de um objeto escrito* (livros, revistas etc.)*,* com as seguintes categorias de organização dos dados para cada membro da família: o que lê; como lê; por que lê; onde lê; quando lê; com quem lê; materiais de leitura utilizados; a quem pertencem os materiais; observações. Com este quadro, conseguimos obter os elementos principais para refletir sobre as práticas de leitura de cada membro da família.

Em um segundo momento, montamos mais três quadros, de certa forma secundários, também para cada membro. Um quadro continha aspectos sobre as *práticas de leitura sem a mediação de um objeto escrito,* com as seguintes categorias: o que escutava; como escutava; quem contava; por que contava; onde escutava; quando escutava; observações. Um outro quadro reunia informações sobre as *práticas de leitura que observavam outros realizarem*, com: o que via; onde e como via; quando via; quem via; materiais de leitura utilizados; a quem pertencem os materiais; observações. E um último quadro continha outros elementos que circundavam as práticas e os espaços de leitura que, ao nosso ver, auxiliaram na contextualização.

Em um terceiro momento, de posse desses dados para cada membro da família, montamos um novo quadro geral da família, dividido entre as etapas da vida dos filhos – infância, juventude e vida adulta – com os seguintes elementos: materiais, práticas, razões, espaços e mediações; e analisamos as práticas no contexto familiar.[65]

[65] Para visualizar esses quadros, ver o apêndice D.

A partir daí, analisamos todas essas práticas de leitura nos perfis de cada família, com base em Lahire (2004). Sobre a construção desses perfis ou retratos, afirmam Batista e Silva (2013):

> Os retratos, primeiramente, tomam como escala de análise do mundo social a nível micro – sobretudo individual – tratando em sua singularidade, sem, porém, renunciar à possibilidade de explicação sociológica do individual e do singular, nem tão pouco de encontrar similaridades entre os distintos casos particulares retratados (p. 36).

Iniciamos a construção dos perfis familiares tendo como ponto de partida dois sujeitos, Dilian e Rosilda, para reconstruir a história de leitura familiar. Ambas foram nossos contatos iniciais da pesquisa e, ao longo da análise dos dados, percebemos que as duas foram referências para os demais irmãos em relação às práticas de leitura. *Dilian* é a filha mais velha da família Rocha Cordeiro, e *Rosilda,* a quarta filha da família Silva. Ambas serão também o ponto de finalização dessa tese: mapeamos, nos dias atuais, em que configuração de leitor elas se encontram. Ou seja, no final de cada perfil, abordamos como suas práticas de leitura, agora, na vida adulta, em conjunto com a análise de suas bibliotecas, nos mostram os elementos da formação familiar na construção de duas mulheres leitoras.

Percebemos, ao longo da análise dos dados, com os quadros de leitura já apresentados, a necessidade de dividir as leituras realizadas pelos filhos e filhas em momentos diferenciados de suas vidas. Nos perfis de cada família, as práticas de leitura foram divididas em três fases:

- **Infância –** Desde o aprendizado da leitura e da escrita, passando pela Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental;
- **Juventude –** Dividimos em duas etapas: o Ensino Médio e o Ensino Superior;
- **Adulto –** Da pós-graduação à atualidade.

Temos a compreensão da diversidade de estudos que tomam a divisão etária como categorias de análise e amplas discussões teóricas nas perspectivas psicológicas, históricas, antropológicas e sociológicas. Todavia, não pretendemos enveredar por essas discussões, tomando aqui essas fases apenas como forma de organização e compreensão dos dados em momentos distintos da vida desses sujeitos.

Dentro dessa divisão temporal, analisamos as práticas de leitura a partir dos espaços onde elas ocorriam: a casa, a escola, a igreja, a biblioteca, a livraria etc.

As bibliotecas foram analisadas a partir dos seguintes aspectos: descrição do espaço, constituição do acervo, composição do acervo, organização do acervo, uso, marcações de leitura e o zelo pelos livros.

No capítulo seguinte, de análise dos dados, apresentaremos primeiro a família ROCHA CORDEIRO, em seguida, a família SILVA, e depois nossas considerações finais.

4 A FAMÍLIA ROCHA CORDEIRO – O INVESTIMENTO DOS PAIS E A INFLUÊNCIA DA RELIGIÃO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA[66]

Neste capítulo, apresentaremos o perfil da família Rocha Cordeiro, desde o processo de produção e execução das entrevistas, perpassando a origem e a organização familiar, até as práticas de leitura em diversos momentos da vida de seu filho e suas filhas.

4.1 NOTAS ETNOGRÁFICAS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A FAMÍLIA ROCHA CORDEIRO

Ao longo da produção do perfil desta família, poderíamos ter optado por refletir sobre os aspectos metodológicos da construção dos dados à medida em que descrevíamos o processo de obtenção dos depoimentos, ou seja, das entrevistas. Decidimos, porém, com base em Lahire (2002), agrupar, dentro do tópico *Notas etnográficas das entrevistas*, tudo que aconteceu neste processo de levantamento dos dados, a partir dos relatos de cada membro familiar em seu contexto de produção. Acreditamos que esta reflexão inicial sobre o processo, antes da leitura do perfil familiar, esclarecerá o leitor diante dos relatos dos sujeitos e contribuirá para uma aproximação maior da identidade de cada membro das famílias estudadas.

Realizamos entrevistas com todos os seis membros da família Rocha Cordeiro entre os anos de 2013 e 2017, totalizando aproximadamente 10 horas e 17 minutos de gravação em áudio. Foram oito encontros no total[67]: uma entrevista com cada integrante, no caso do Sr. Nelson, da Sra. Joanita, Débora, Nilson e Daniely, e, como já explicitado na metodologia, três encontros com Dilian, filha mais velha e elemento condutor desse trabalho – sendo duas entrevistas e uma visita/pesquisa, também gravada, em sua biblioteca.

Todas as entrevistas foram baseadas em roteiros (Apêndice E) elaborados previamente com perguntas mais gerais e outras específicas sobre a temática. A

[66] Ao longo deste trabalho, definimos práticas de leitura como a ação de leitura, o acontecimento em si como um todo, que envolve vários elementos e maneiras singulares de leitura as quais integram o que os estudos denominam de *práticas sociais de leitura* ou *letramento*.

[67] Na ordem, realizamos a primeira entrevista com Dilian, a segunda com a Sra. Joanita, a terceira com Dilian novamente, a quarta com Débora, a quinta com Nilson, a sexta com o Sr. Nelson, a sétima com Dilian e a oitava e última com Daniely.

qualquer momento, porém, a pesquisadora teve a liberdade de inferir outras questões a partir do que era relatado[68].

As marcações dos encontros, bem como todo o processo de participação na pesquisa, sempre aconteceram de forma tranquila na família Rocha Cordeiro.

No início de todas as entrevistas, expliquei[69] sobre a pesquisa e seus objetivos. Em cada entrevista, foi entregue o TCLE, que foi assinado em duas cópias (uma para a pesquisadora e outra para o sujeito).

Após a transcrição de cada entrevista realizada, entregamos o documento impresso e uma versão por e-mail, juntamente com o áudio do depoimento. Deixamos claro para todos os sujeitos que qualquer alteração no documento transcrito poderia ser solicitada a qualquer momento. Na família Rocha Cordeiro, foi autorizado o uso na íntegra de todas as entrevistas.

Para entender mais detalhadamente cada entrevista e todo o processo de produção, ver o Apêndice F.

4.1.1 Algumas reflexões

Um elemento que se mostrou muito importante durante a pesquisa foram os *diferentes momentos nos quais foram feitas as entrevistas* com os membros da família Rocha Cordeiro. Sua realização em diferentes anos (entre 2013 e 2017) nos possibilitou observar algumas mudanças. Tomemos Dilian como exemplo: suas três entrevistas foram realizadas em momentos diversos de sua formação, conforme o Apêndice F. Percebemos, ao longo da construção do perfil, que sua relação com a leitura se transformou a partir da conclusão do doutorado. Na entrevista que ela nos concedeu durante o doutoramento, percebemos uma relação mais tensa com a leitura; já na segunda entrevista, quando já havia terminado o curso, a relação com a leitura nos pareceu mais leve e lúdica. Essa estratégia de aguardar um tempo entre uma entrevista e outra foi adotada por Hébrard (2007) e Lahire (2002) de formas diferentes, mas com o mesmo objetivo de perceber as mudanças e transições em relação ao pensamento dos sujeitos.

[68] Ver roteiros no apêndice E.
[69] Na maior parte desta nota, utilizarei a primeira pessoa do singular, por entender que este processo de produção foi, muitas vezes, solitário.

Outro dado importante foi a *escolha e definição dos espaços para a entrevista*. Como afirma Lahire (1998), o local de realização das entrevistas pode interferir diretamente no depoimento. Nesta família, os espaços profissionais, como a instituição onde as irmãs trabalham, o Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei), foi o cenário de entrevistas com os quatro filhos, pela proximidade e comodidade para todos os envolvidos na pesquisa (Apêndice F). Por se tratar de uma escola, o barulho e as interrupções ao longo dos depoimentos eram frequentes. O local de trabalho também se apresenta, *a priori,* como local de seriedade e de relações mais profissionais, o que também interfere na construção do relato. De acordo com Lahire, exemplificando entrevistas com professores, quando o sujeito está

> cercado de todas as marcas de atividades pedagógicas efetivas (cadernos dos alunos, fichas de preparação de aulas, diferentes coisas pregadas na parede, etc.), eles ficam mais dispostos para falar de suas práticas cotidianas do que em qualquer outra situação (1998, p. 11).

Em relação aos pais, o espaço familiar, ou seja, a casa, foi o cenário escolhido para relatar as práticas de leitura da família. Já com Dilian, trabalhamos com uma diversidade de espaços: a primeira entrevista se deu no local de estudo (UFPE), a segunda no local de trabalho (Cemei) e a terceira em sua residência. Esses diversos locais de produção dos relatos nos deram uma compreensão mais global em relação ao seu universo de leitura.

Outro momento importante foi a entrevista junto à análise da biblioteca pessoal de Dilian. Neste processo, foi possível apreender alguns exemplos em torno da *materialidade das práticas de leitura*, quando tínhamos em mãos o material de leitura: o livro. Por exemplo, ela nos mostrou em seu acervo um livro marcante nas práticas de leitura de sua família, intitulado “Meu livro de histórias bíblicas”. Este livro, que pertenceu a seu pai e costumava ser lido por todos, foi recuperado por ela depois de adulta. Em outros momentos, Dilian pegava os títulos que mais gosta de ler, apresentava, contava como lia, etc.

Como propõe Lahire (2002), *novos protocolos de entrevistas* devem sempre ser gerados a partir de entrevistas anteriores, de modo a se ajustar e modificar algumas questões. Com a família Rocha Cordeiro, cada roteiro de entrevista foi adaptado a partir das entrevistas já realizadas com os demais integrantes. Este procedimento nos possibilitou confirmar algumas práticas de leitura, assim como esclarecer pontos obscuros. Na impossibilidade, por limitações de tempo, de

retornar para uma nova entrevista com todos os sujeitos, essa estratégia de ajustar as questões a partir do entrevistado anterior foi satisfatória para a nossa pesquisa. Com Dilian, contudo, foi possível construir novos protocolos de entrevistas a cada um dos três encontros realizados o que nos deu uma diversidade de elementos e ainda mais clareza em relação às práticas de leitura familiares e individuais.

Também podemos considerar a entrevista como um instrumento que possibilita o encontro com uma diversidade de *narradores.* Na família Rocha Cordeiro, encontramos variados tipos de narradores: Dilian, por exemplo, é uma narradora e contadora de histórias profissional; o Sr. Nelson, um narrador entusiasmado e detalhista; Débora, uma narradora envolvida emocionalmente com toda a trajetória de sua família; Nilson e a Sra. Joanita são diretos e objetivos; por fim, Daniely é uma narradora sorridente e com lembranças mais recentes. Estas e outras características dos sujeitos, ao contar sua trajetória e a de sua família, foram elementos importantes para a construção deste perfil.

Para compreender melhor as práticas de leitura desenvolvidas ou possibilitadas por essa família, foi necessário analisar a organização e constituição familiar, bem como o percurso de formação desses indivíduos. Sendo assim, o Quadro 1 apresenta cada membro da família, o ano de nascimento, a formação escolar e profissional e a situação geográfica atual.

Quadro 1 – A família Rocha Cordeiro

Membro da família / data e local de nascimento	**Escolaridade**	**Percurso escolar**	**Profissão / atividade e residência atual**
Pai **SR. NELSON** 1947 Engenho Jundiá Vicência/PE	Técnico em Refrigeração e Eletricista	**Aprendeu a ler:** Em casa com a irmã. **Ensino Fundamental:** 1º ao 5º – aulas com professoras diversas a partir dos materiais de leitura: carta do ABC, Cartilhas e livros de leitura. 6º a 9º – Madureza ginasial – Supletivo –público **Curso Técnico:** Curso técnico em Refrigeração – ETFPE – Escola Técnica Federal de Pernambuco) – Recife	Eletricista (aposentado) Recife/PE
Mãe **SRA. JOANITA** 1952 Engenho Juá Nazaré da Mata/PE	4ª ano do Ensino Fundamental	**Aprendeu a ler:** Na casa de uma professora e na escola **Ensino Fundamental:** 1º a 4º - Escola pública – Araçoiaba 5º (incompleto) – Escola Maria Tereza - Alto José do Pinho – instituição pública – Recife	Dona de casa Recife/PE

Membro da família / data e local de nascimento	Escolaridade	Percurso escolar	Profissão / atividade e residência atual
Filha 1 **DILIAN** **1977** Araçoiaba/PE	Doutora em Educação	**Aprendeu a ler:** Na escola **Educação Infantil:** Em uma escola privada e outra escola pública de Araçoiaba/PE **Ensino Fundamental:** 1º e 3º - Escola da UNESA* – Recife 4º e 5ª – Escola Centro de Assistência Social Santo Antônio – instituição pública – Recife 6º e 7º – Escola Padre Dehon – instituição pública – Recife 7º (reprovação) ao 9º – Escola Martins Júnior – instituição pública – Recife **Ensino Médio:** 1º, 2º e 3º ano do Magistério – Escola Martins Júnior – instituição pública - Recife **Cursinho pré-vestibular:** Instituição pública – Recife **Ensino Superior:** Graduação em Pedagogia **–** Universidade Federal de Pernambuco – instituição pública – Recife **Mestrado:** Educação – Universidade Federal de Pernambuco – instituição pública – Recife **Título da dissertação:** *Variedade lingüística: O que pensam e fazem os professores?* **Doutorado:** Educação – Universidade Federal de Pernambuco – instituição pública – Recife **Título da tese:** *É possível ensinar a compreender texto na Educação Infantil? O que a professora sabe e faz*	Professora universitária Universidade de Pernambuco – instituição pública Petrolina/PE
Filha 2 **DEBORA** 1978 Araçoiaba/PE	Especialista em Educação Especial	**Aprendeu a ler:** Na escola **Educação Infantil:** Escola pública (sem matrícula) – Recife **Ensino Fundamental:** 1º e 5º – Escola Centro de Assistência Social Santo Antônio – instituição pública – Recife 6º– Escola Padre Dehon – instituição pública – Recife 7º a 9ª – Escola Martins Júnior – instituição pública – Recife **Ensino Médio:** 1º, 2º e 3º ano do Magistério – Escola Martins Júnior – instituição pública – Recife **Cursinho pré-vestibular:** Instituição privada – Recife **Ensino Superior:** Graduação em Pedagogia **–** Universidade Federal de Pernambuco – instituição pública – Recife **Especialização:** Educação Especial – Faculdade Frassinetti do Recife – Instituição confessional (privada) – Recife **Título da monografia:** *Caminhos para escolarização de crianças autistas na educação infantil na perspectiva da inclusão escolar*.	Professora da Rede Municipal do Recife Recife/PE

Membro da família / data e local de nascimento	**Escolaridade**	**Percurso escolar**	**Profissão / atividade e residência atual**
Filho 3 **NILSON** 1980 Araçoiaba/PE	Mestre em Desenvolvimento Urbano	**Aprendeu a ler:** Na escola **Educação Infantil:** Pré-Escolar – Escola Centro de Assistência Social Santo Antônio – instituição pública – Recife **Ensino Fundamental:** 1º e 4º – Escola Centro de Assistência Social Santo Antônio – instituição pública – Recife 5º – Escola Padre Dehon e Escola Paroquial Cristo Rei – instituição pública – Recife 6º ao 9º – Escola Martins Júnior – instituição pública – Recife **Ensino Médio:** 1º, 2º e 3º ano – Escola Martins Júnior – instituição pública – Recife 2º ano do Magistério (incompleto) – Escola Martins Júnior – instituição pública – Recife **Nível superior** Tecnólogo em Gestão Ambiental – Instituto Federal de Pernambuco – instituição pública – Recife Graduação em História **–** Universidade Federal de Pernambuco – instituição pública – Recife **Especialização:** Educação Ambiental – Faculdade Frasinetti do Recife – Instituição confessional – Recife **Título da Monografia:** *Os Saberes Docentes na Prática da Educação Ambiental* **Mestrado:** Desenvolvimento Urbano - Universidade Federal de Pernambuco – instituição pública – Recife **Título da dissertação:** *A Casa em Verso e Prosa: canções, poemas e subjetividade do conceito de casa*	Profissão – Historiador Fundarpe/Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco Recife/PE
Filha 4 **DANIELY** 1983 Recife/PE	Doutoranda em Nutrição	**Aprendeu a ler:** Em casa **Ensino Fundamental:** 1º – Escola Padre Dehon – instituição pública – Recife/PE 2º ao 5º – Escola Paroquial Cristo Rei – instituição pública – Recife 6º ao 9º – Escola Martins Júnior – instituição pública – Recife (7º- Reprovação) **Ensino Médio:** 1º, 2º e 3º ano – Escola Martins Júnior – instituição pública – Recife **Cursinho pré-vestibular:** Instituição privada – Recife **Ensino Superior:** Graduação em Nutrição **–** Universidade Federal de Pernambuco (instituição pública) – Recife **Mestrado:** Nutrição – Universidade Federal de Pernambuco – instituição pública – Recife	Estudante Recife/PE

		Título da dissertação: *Efeito do ultrassom em parâmetros de qualidade do suco de graviola* **Doutorado:** Nutrição – Universidade Federal de Pernambuco – instituição pública – Recife (em andamento)	

*Segundo as entrevistas, essa escola era uma instituição mantida por uma empresa de fundição de ferro que existia em Recife na década de 1980. Segundo a Sra. Joanita, o "dono" dessa instituição recebia doações da empresa e mantinha toda a estrutura, com professores, alunos, livros, cadernos e todo o material escolar.

A família Rocha Cordeiro teve origem em Araçoiaba[70], um município da Região Metropolitana do Recife, no estado de Pernambuco. Tanto a família paterna quanto a materna moravam em engenhos na Zona da Mata pernambucana. O Sr. Nelson e a Sra. Joanita se casaram em 1974, e tiveram cinco filhos – três mulheres e dois homens[71].

O Sr. Nelson e a Sra. Joanita aprenderam a ler em casa. Sra. Joanita estudou até a 4º ano do Ensino Fundamental, e o Sr. Nelson concluiu o 9º ano em um supletivo. Depois de adulto, já casado, fez um curso técnico em refrigeração.

Ainda durante a infância do filho e das filhas, a família se mudou para Recife. Como podemos perceber no quadro 1 a formação escolar dos filhos aconteceu, em sua maioria, na capital – e sabemos a influência positiva que o meio urbano exerce para uma maior aproximação e facilidade com o universo da cultura escrita (GALVÃO, 2000).

O período histórico de formação escolar desse filho e dessas filhas tem seu início entre os anos de 1980 e 1990. A década de 1980 marcou o período de transição do nosso país, de um regime ditatorial para um regime democrático. Inicia-se um processo ainda tímido de discussão sobre a democratização dos níveis de ensino mais elementares e a expansão do acesso à escolarização, principalmente para os meios populares. Já a partir da década de 1990, "presenciamos significativa expansão da escola pública no Brasil, aumentando a taxa de escolarização referente ao ensino médio e universalizando o ensino fundamental" (PEREGRINO, 2012, p. 323). Ainda sobre a década de 1990, Cunha (2003) afirma que "um dos aspectos mais marcantes do campo do ensino brasileiro é o grande crescimento do número de alunos do ensino médio, da ordem de 52%, no período de 1991-96" (p. 199). Esse acréscimo aumentou a pressão por vagas no ensino superior.

[70] Araçoiaba é um dos municípios mais novos de Pernambuco: criado em 1995, pertencia anteriormente a Igarassu. Segundo dados do IBGE de 2005, a cidade tem aproximadamente 19.816 habitantes e um IDH baixo, de 0,592 (IBGE, 2015).

[71] O primeiro filho faleceu ainda criança, aos quatro anos de idade.

Como podemos ver, os filhos desta família realizaram sua trajetória de escolarização, principalmente o Ensino Fundamental, em um período ainda não totalmente favorável para os sujeitos oriundos dos meios populares.

A trajetória de formação escolar do filho e das filhas se iniciou nos anos 1980 e continua até hoje: por ocasião das entrevistas, a filha mais nova, Daniely, tinha previsão de concluir seu doutorado em 2019, e o filho Nilson se preparava para tentar uma seleção de doutorado.

A escolarização regular das crianças se deu quase que integralmente em escolas públicas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior[72]. Todos realizaram uma trajetória escolar praticamente contínua e sem interrupções na Educação Básica: apenas Dilian e Daniely tiveram uma reprovação cada, no Ensino Fundamental, o que revela trajetórias não lineares, uma das características da escolarização mos meios populares, como apontam Viana (1998), Portes (2001) e Silva (2005a).

Em relação ao acesso ao curso superior, as trajetórias foram mais descontínuas: o vestibular se configurou para eles como uma grande barreira para o acesso ao Ensino Superior, como constatado por Silva (2010). Dilian foi a primeira a ingressar na universidade e, assim como Nilson, passou na primeira tentativa, enquanto Débora e Daniely tentaram por mais tempo até ingressarem.

Na pós-graduação *Lato Sensu,* ou seja, as especializações, Débora e Nilson cursaram a mesma instituição privada. Ambos já trabalhavam e pagavam suas mensalidades. Já no nível *Stricto Sensu,* Dilian, Nilson e Daniely completaram seus cursos (mestrado e doutorado) na mesma instituição federal. Destacamos que Dilian, Nilson e Daniely realizaram os referidos cursos com bolsas de estudo[73].

---

[72] Com apenas três exceções: o 2º ano de Dilian foi cursado em uma escola que, segundo a Sra. Joanita, era uma instituição mantida por uma empresa: *"Ah, tem uma escolinha aqui. Que você pode botar [...] a menina na escola, você num paga nada. Num é da prefeitura, nem é do Estado, não. Era uma escola mantida pelo dono da Unesa [...]. A Unesa era uma fa, [se corrige] uma firma de... fundição de ferro [...]. Era. Inclusive, a proprietária da casa que eu tava morando era prima do dono dessa escola. Doutor, era Seu... Seu Carlos. Seu Carlos? Era Alberto. Era Alberto? Um nome assim. E ele mantinha essa escolinha. Ele dava, ele pagava a professora, dava fardamento, dava merenda, dava livro, [ênfase] dava tudo"* (SRA. JOANITA). Houve duas outras ocasiões, fora do ensino regular: um cursinho pré-vestibular em instituição privada, frequentado por Débora e Daniely, e a pós-graduação *Latu Sensu* cursada por Débora e Nilson na mesma instituição privada.

[73] Bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no caso do mestrado e doutorado de Dilian; do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nos mestrados de Nilson e Daniely; e da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (Facepe), no caso do doutorado de Daniely. A obtenção dessas bolsas é indicativo de uma boa classificação na seleção e também de suas qualidades como estudantes.

Sobre a escolha da profissão, podemos considerar que a docência foi, a princípio, a escolha da maioria dos sujeitos desta família, que cursaram o magistério ao longo de seu Ensino Médio e a licenciatura no curso superior. Dilian recorda que fez o magistério e escolheu ser professora por orientação de sua tia Rosita, que sempre falava: “Moça pobre tem que fazer magistério”. Apenas Daniela, a filha mais nova, fez uma escolha diferenciada, seguindo pela área da saúde[74].

4.2 A CONSTITUIÇÃO DA FAMÍLIA: SR. NELSON E SRA. JOANITA

Neste tópico, vamos analisar a origem familiar dos pais da família Rocha Cordeiro, suas trajetórias de escolarização, relação com a leitura, casamento, moradia, e os esforços desenvolvidos por ambos para a formação de uma família leitora. Para tanto, utilizamos quase que exclusivamente os depoimentos dos pais.

4.2.1 A origem da família paterna e materna

O Sr. Nelson nasceu no Engenho Jundiá, na cidade de Vicência[75], localizada na Zona da Mata de Pernambuco, em 1947. A Sra. Joanita, nasceu no Engenho Juá, distrito da cidade de Nazaré da Mata[76], Pernambuco, em 1952.

A mãe da Sra. Joanita era dona de casa e sabia ler, enquanto o seu pai, plantador de cana, era analfabeto. Eles tiveram 17 filhos. A maioria foi para a escola entre 6 e 7 anos de idade[77]. Sua mãe alfabetizou em casa as filhas mais velhas:

---

[74] Mesmo não fazendo graduação em licenciatura, a opção de Daniely por cursar o mestrado e o doutorado pode demonstrar o desejo de exercer a docência no Ensino Superior.

[75] O engenho Jundiá, local turístico, foi fundado em 1879 na cidade de Vicência. Vicência faz parte da Mata Setentrional Pernambucana, tem aproximadamente 32.014 habitantes e um IDH médio (0,605) (IBGE, 2014).

[76] O engenho de Juá, construído no século XVIII, fica localizado na cidade de Nazaré da Mata. Nazaré da Mata, que também faz parte da Mata Setentrional Pernambucana, tem aproximadamente 31.951 habitantes e um IDH médio (0,662) (IBGE, 2014).

[77] Segundo a Sra. Joanita, todos os seus irmãos foram para a escola. “[...] Papai botou a gente na escola... porque parece que houve um, uma lei aí de Getúlio Vargas, que... tinha que tá eles na escola pra receber abono família, uma coisa assim, eu não lembro muito [...]“. Em artigo que analisa cartas escritas por pessoas comuns para o presidente Getúlio Vargas, com o objetivo de receber o abono familiar, Martins (2008) esclarece que, entre 1938 e 1939, vários decretos foram “elaborados pelo governo tratando de regulamentar o artigo 124 da constituição de 1937: a família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção do Estado. Às famílias numerosas serão atribuídas compensações na proporção de seus encargos” (p. 214). Uma das compensações era o Abono Familiar citado pela Sra. Joanita, que se tratava de um benefício pago em dinheiro para os chefes de famílias numerosas cujos rendimentos não fossem suficientes para prover às necessidades básicas de subsistência: “O artigo 29 incluía no benefício os chefes de famílias numerosas que exercessem

> *Tanto que as minhas duas irmãs mais velha, Estelita e Aderita, nunca foram em escola, mamãe alfabetizou elas. Elas aprenderam a ler com mamãe. Elas duas nunca foram em escola (SRA. JOANITA).*

Durante toda a sua infância, a Sra. Joanita recorda que sua mãe lia a Bíblia cotidianamente para os filhos. Essa prática estava relacionada ao fato de seu pai ter proibido sua mãe de "exercer o Evangelho", pois ele era católico; porém, mesmo com esse impedimento, ela "cultivou" a denominação religiosa Batista com os filhos e filhas por meio da leitura da Bíblia.

> *Mamãe... já tinha o evangelho, já era evangélica, mesmo que papai não queria. Papai era muito opositor ao evangelho, mas mamãe ganhou uma Bíblia da tia dela, quando ela era solteira ainda, faltava quinze dias pro casamento, e aí ela se converteu. E aí, papai disse que ou a igreja, ou a crença, ou o casamento. Aí, como ela faltava quinze dias pro casamento, ela casou, mas... sufocou ali a, a, a semente do evangelho, né? Mas ganhou a Bíblia, e aí ela lia a Bíblia e, e quando os filhos foram nascendo, ela foi passando* [para eles] *(SRA. JOANITA).*

Essa prática de leitura da Bíblia, que, como podemos perceber, é de origem materna, nos parece ser, ao longo deste trabalho, um dos elementos fundamentais para a construção dessa família como leitora.

As questões sobre a religião estavam muito presentes na vida da família da Sra. Joanita. Ela relata que a sua mãe chegou a questionar a postura de uma professora que pressionava ela e os irmãos para realizarem ações de outra religião.

> *Aí a professora todo dia mandava rezar, ficar em pé pra rezar, e a gente não rezava. A gente ficava em pé, mas não rezava. Aí um dia ela implicou pra gente rezar, e a gente não rezou, aí ela mandou a gente pra casa. Aí a gente chegou e disse a mamãe, né? Aí mamãe ficou calada, num disse nada. Quando foi num dia de sábado... quando foi no sábado, mamãe encontrou com a professora na feira, lá em Nazaré. Aí, aí disse: – Ah, eu quero falar com você, Dalva. As menina chegou em casa porque você mandou elas pra casa porque não quiseram rezar? E aí ela disse: – Olhe! Aí mamãe era bem... mamãe era braba demais, sabe? – O prefeito não quer padre não, o prefeito precisa de eleitor pra votar neles, então você vai aceitar os meninos na escola ou quer que eu vá falar com ele? – Não, Dona Maria, pode mandar. E... eu estudei lá num sei se era um, foi um ano, não lembro se foi um ano. Aí depois mudamos de escola. Fomos pra uma outra escola (SRA. JOANITA).*

---

qualquer modalidade de trabalho e não pudessem suprir as necessidades básicas da família. Estes receberiam um abono de cem mil réis se tivesse 8 filhos e um adicional de 20 mil réis por filho excedente [...]. Para receber o abono o querente deveria provar, através de documentação, que era responsável pela educação física, moral e intelectual dos filhos" (MARTINS, 2008, p. 219-220).

Já os pais do Sr. Nelson eram ambos analfabetos. Seu pai trabalhava no plantio de cana de açúcar e a sua mãe era dona de casa. Sr. Nelson teve 16 irmãos[78], dos quais apenas a irmã mais velha não frequentou a escola.

4.2.2 Trajetórias de escolarização e práticas de leitura

Em relação às práticas de leitura que o Sr. Nelson e a Sra. Joanita vivenciaram durante seus processos de formação, ao longo de sua infância e juventude, notaremos que tais práticas estão estritamente vinculadas ao universo escolar: as cartilhas e os livros didáticos são os únicos materiais de leitura aos quais eles tiveram acesso. Por esses motivos, acreditamos ser importante compreender suas trajetórias de formação escolar, para que possamos entender melhor sua relação com a leitura na família constituída por ambos.

Na família da Sra. Joanita, a frequência à escola de todos os filhos era algo importante. Ela destaca que, enquanto eram crianças, a prioridade era a escola. Só mais tarde, quando jovens, é que iam para o trabalho na plantação. Ela, por exemplo, nunca foi para o roçado.

> *Aí eu já tinha quinze anos. Aí papai, lá no sítio, quando crescia... enquanto tava pequeno, era pra ir pra escola, aí quando crescia era pra ir pro roçado. Mas papai nunca me chamou pra o roçado. As meninas diz, a mim as menina diz que eu era o xodó de papai. Mas num era não. Acho que é porque eu tinha problema de saúde, do ouvido. Ele nunca me chamou pro roçado (SRA. JOANITA).*

A Sra. Joanita teve uma trajetória de escolarização curta. Recorda que, na primeira vez que estudou, tinha sete anos, e foi na casa de uma professora chamada Dalva. A primeira escola que conheceu ficava no Engenho Manibu. Com a Profª. Dona Helena, foi alfabetizada com a Carta de ABC[79]:

> *Era, engenho. A gente morava no Engenho Juá. Essa primeira escola ficava na propriedade Bela Rosa. Aí, depois fomos pra uma outra escola, que ficava na... parece que eu tinha mudado de ano. Na... no Engenho Manimbu... Era longe. A gente atravessava o engenho de lá, todo dia, a gente estudava na outra extremidade. E a gente saía cedinho de casa, a escola era, era de manhã, né? Se acordava quando o sol nascia, gente do interior se acorda cedo. Mas a professora morava longe. Era professora Helena. Morava num engenho que já ficava perto de Nazaré. E quando ela*

[78] O pai do Sr. Nelson, ao casar com a mãe deste, já era viúvo e tinha cinco filhos. Do segundo casamento, teve mais dezesseis, dos quais doze sobreviveram.

[79] Assim como observamos na família Silva, a carta de ABC era amplamente utilizada no processo de alfabetização no Brasil desde o final do século XIX. Uma prova disso é que os pais de ambas as famílias se alfabetizaram com o mesmo material, mesmo em décadas distintas (1940-1960).

> *vinha chegar lá na escola, já era quase, já era dez hora. Aí, esse período que a gente chegava cedo, pegava a chave na casa... do feitor do engenho. A escola era no salão anexo da igreja. Igreja Católica. Aí, tinha um salão anexo, aí a, a, a sala de aula. Aí, a gente ficava brincando. Brincava demais. Atrás da igreja tinha um cemitério, é... inativo. Mas os muro tavam tudo lá, mas inativo. A gente subia no muro do cemitério, do muro do cemitério passava pro teto da igreja, ia badalar o sino da igreja, badalava o sino da igreja, do salão anexo da igreja tinha uma porta que dava pra igreja, onde a gente ia brincar. Quando a professora chegava, já era quase dez horas. Aí tinha assim, primeira série, segunda série, aí ia tomar lição daqueles que era a cartilha, a carta do ABC, pra ajudar a professora, porque o tempo já tava corrido. A gente dava aula de... era uma hora, eu acho, que a gente largava, dava meio dia e largava (SRA. JOANITA).*

Neste depoimento, podemos perceber que a Sra. Joanita, "para ajudar a professora", também tomava a lição de outros colegas com a carta.

Sra. Joanita lembra também da carta de ABC de Landelino Rocha[80], que seus pais sempre compravam. Essa cartilha e outros livros de leitura, como, por exemplo, os livros de história que uma professora emprestava a ela, como veremos a seguir, foram os materiais de leitura que a Sra. Joanita relata em sua entrevista que lia durante a infância:

> *Aqui, ela me emprestava e eu levava pra casa, livro de história. Além dos livros, material escolar, que é... que foi pedido na escola, que meu irmão comprou tudinho, a professora emprestava livros dela. Eu acho que hoje é livro paradidático, não sei. Mas era livro de história, assim, de personagens [...]. A minha professora daqui, quando eu fiz a segunda série, aqui no Alto José Boni... José do Pinho, professora Janete, ela gostava muito de dar livros pra gente ler, pras alunas ler. E tinha, é, era... eu e Neide, uma coleguinha que era, a gente assim, a gente se destacava, porque a gente gostava muito de ler. E a gente sempre tirava nota boa e era, aí ela, a professora, gostava de trazer livro pra gente ler. Livro, conto, história. E eu lia muito (SRA. JOANITA).*

No 2º ano do Ensino Fundamental, ela foi para uma escola maior em Araçoiaba, de onde se recorda da Profª. Rita, mas não chegou a terminar o ano letivo por uma questão de saúde. Em seguida, a Sra. Joanita foi morar na casa do irmão, em um bairro popular da Zona Norte do Recife. Lá ela terminou o 4º ano e chegou a iniciar o 5º ano. Foi nesse momento que o pai interrompeu seus estudos:

> *Só que lá em casa, com papai, papai comprava um lápis e um caderno, a cartilha, e ele dizia: 'E pra que tanto livro?' E, e, e basta um livro. E não comprava o material. E aí foi por isso que também a gente deixou de, na quarta série, a gente não foi pra escola porque ele não comprou os livros. E quem ia ficar sem livro na escola? Aí... (SRA. JOANITA)*

[80] O pernambucano Landelino Rocha é autor de dois títulos, publicados no final do século XIX, amplamente utilizados até meados do século XX: *Primeiro Livro de Leitura* ou *Carta de ABC*, como observado na família Rocha Cordeiro.

Já a escolarização do Sr. Nelson foi maior que a de sua esposa, mas com diversas interrupções. Ele iniciou sua relação com a leitura e escrita ainda em casa, aos 6 anos, com uma irmã que lhe ensinava:

> *Lá em Pombal, eu comecei minha primeira parte escolar, foi com 6 anos de idade, minha irmã começou me ensinando em casa (SR. NELSON).*

Sua primeira escola pertencia à comadre de sua mãe, que também era a professora de um de seus irmãos que já frequentava a mesma turma. Foi esse irmão que o ensinou sua primeira lição, com a cartilha de Landelino Rocha:

> *Foi na escola. A professora era comadre de mãe. Era Dona Virgínia. E eu fiquei atrás, escondido. Aí meu irmão foi quem me ensinou a primeira lição. A professora nem me viu no meio dos alunos. Era a Carta de ABC, A, B, C, até o Z. Era a Carta de ABC do Landelino Rocha (SR. NELSON).*

Havia a "Cartilha do Povo"[81] e a "Carta de ABC" de Landelino Rocha – a mesma utilizada pela Sra. Joanita –, que era, segundo o Sr. Nelson, "completa": as pessoas diziam que quem lia essa cartilha estava pronto para tudo, pois ela tinha muitos conteúdos e textos que ele decorou e lembra até os dias de hoje[82].

> *Lembro a Cartilha, que era a Cartilha do Povo. Era o nome da Cartilha. E a Carta de ABC era de Landelino Rocha, que era uma carta de ABC boa, porque quem lesse aquela carta de ABC, o povo dizia que tava pronto para tudo. Porque ela tinha muitas instruções. Tinha uma parte que a gente chamava 'Ô meu pai'. O verso era... feito um verso de... daqueles... cordel! Quer dizer, 'Ô meu pai'. E aí lia cantando: 'Ô meu pai, eu vou ler, faz um bem, e eu já sei, vá ler mais!' Era assim que a professora ensinava. Aí, 'Eu não sei ler de cor, quem não lê, faz bem mal'. A outra parte que dizia: 'Álvaro comeu pimenta'; 'Josefina prometeu estudar'; 'Sem religião e sem justiça não há liberdade'; 'a fome dá o direito sagrado de o pobre importunar o rico'; 'é melhor adormecer com dívida... é melhor adormecer com fome do que acordar com dívida'. Tudo era instrução que tinha na Carta de ABC. Quando a gente saía, que ia pra cartilha, já lia! Aí depois, a gente se mudou de novo, de.. [...]. É como o que eu aprendi na carta de ABC, né? 'A fome dá o direito sagrado ao pobre de importunar o rico'. E dá mesmo. Foi uma lição boa que eu aprendi na carta de ABC, viu? (SR. NELSON)*

Nessa escola, ele se recorda da palmatória[83], que já o amedrontava antes de frequentar a instituição, quando sua mãe o ensinava em casa:

---

[81] Amplamente utilizada no Brasil por diversas gerações (VER PFROMM NETO, 1974), como ocorreu nas famílias estudadas.

[82] Os trechos citados pelo Sr. Nelson são da já referida "Carta de ABC" de Landelino Rocha. Essas frases são bastante lembradas e citadas pelos sujeitos nas pesquisas sobre práticas, cartilhas e materiais de leitura no Brasil, do final do século XIX até meados do século XX.

[83] A leitura "guiada" por uma punição, o "erro" "punido" com a dor de um castigo físico: essa foi uma prática comum para gerações de estudantes no Brasil. Interessante perceber como práticas podem demorar gerações para desaparecerem da escola. O Sr. Nelson, que iniciou sua escolarização na década de 50, já no século XX, lembra de ter utilizado a palmatória – um 'instrumento pedagógico" utilizando amplamente ao longo do século XIX e início do século XX. Como castigo físico, ela foi proibida nas escolas brasileiras, mas ainda utilizada ao longo do século XX. Segundo Lopes e Galvão

> *Mãe ensinando filho... É difícil. Aí ela me ameaçava: 'Quando tu for pra escola, tu vai ver, uma palmatória lá pra tu ver o que é que é bom'. Por coincidência, quando eu cheguei lá, a primeira coisa que eu vi foi a palmatória lá. É uma madeira, assim, redonda, com um cabo, feito aquela tábua de carne, pendurada (SR. NELSON).*

A prática de leitura na escola era basicamente decorar os textos e aprender a soletrar, como ele destaca:

> *Ainda tô lembrado que a minha irmã bateu... Porque argumento... ainda bem que eu tava depois dela, não me pegou. Pra soletrar a palavra inconstitucionalidade [...]. Porque hoje, diz soletrar, o cara sai dizendo a letra né? I, N, mas não era assim que soletrava não. Inin-cons-teiti-teotu-ceici-o-neana-leili-deada-dede. Era assim que a gente soletrava. Hoje em dia, eu vejo um programa de Soletrando, a pessoa diz a letra. A, B... Eu não acho que é soletrado não. Meu irmão, Severino, ele soletrava o nome dele: Sese-veve-riri-nono. Era assim que soletrava. Hoje em dia, pra dizer: S-E-V-E-R-I-N-O. Ele diz assim. Isso é soletrar? Não é não! Eu não acredito. Então, o português mudou muito (SR. NELSON).*

O Sr. Nelson recorda que em um ano só aprendeu a Carta de ABC, a Cartilha, e iniciou a leitura do primeiro livro:

> *E quando eu fui pra outra escola, num ano só, eu terminei a Carta de ABC, entrei na Cartilha e entrei no primeiro livro. Tudo dentro de um ano. Quando eu saí de lá, eu já lia muitas coisas (SR. NELSON).*

As cartilhas e livros de leitura, ou seja, os livros escolares, foram os principais materiais de leitura a que o Sr. Nelson teve acesso ao longo de sua formação, como já observamos e também veremos a seguir.

Sua segunda[84] escola era particular, sua mãe pagava a mensalidade e comprava todos os livros e o lanche. Nessa instituição, ele recorda que passou pelo 1º, 2º e 3º livro de leitura[85]:

> *Sr. Nelson: E depois, voltando aos meus estudos, aí quando a gente se mudou para outro Engenho, chamado Engenho Lagoa, aí eu fui estudar de novo noutra escola particular. Sempre a escola era pago [...]. Não foi pública não. Era escola particular. Ainda tô lembrado do cabeçalho: Escola Particular Mista. Engenho fulano de tal. Que eram os engenhos, né? [...] Minha mãe [...]. Ela que pagava? É, pagava. Ainda tô lembrado de um... Era 5 conto que ela pagava.*
> *Sra. Joanita: 5 mil réis.*

(2001), em livro sobre história da educação como disciplina e campo de pesquisa: "A palmatória era como uma pequena peça circular de madeira, com cinco orifícios e um cabo, que servia para bater, mas palmas das mãos [...]. Instrumento pedagógico que servia para punir tanto os meninos que não aprendessem a lição quanto os que fossem indisciplinados "(p.107).

[84] No depoimento, não fica claro se essa foi sua segunda ou terceira escola.

[85] De acordo com Batista (2009), com relação aos livros de leitura, "o método individual lança mão [...] da progressão do aprendizado se marcando antes pela passagem de um livro mais elementar a outro mais avançado" (p. 57).

> *Sr. Nelson: 5 conto de réis. O nome era conto de réis [...]. E o resultado é que, nessa outra escola, eu peguei no primeiro livro, num ano só, primeiro, segundo e terceiro livro. Quando terminava aquele livro, já passava pra outro. Esse negócio, como agora, fazer a série não. Eram três. Depois de um, vinha outro. E esses livros não tinham como plano do governo agora não, que dava alguma coisa, não. Era mãe que comprava tudo! E outra coisa interessante, é que não tinha merenda em escola não. Tinha hora do recreio, mas a gente era que levava o lanche da gente. Cada um que levasse o seu.*

É importante destacar um papel que nos parece importante na formação inicial do Sr. Nelson, que é o de sua mãe, no contexto histórico e social em que vivia. Mãe de 17 filhos, da zona rural, incentivou e colocou todos na escola, em grande parte instituições particulares[86], e cuidava de tudo o que cercava a manutenção dos filhos e filhas na escola: comprava livros, materiais escolares, lanches, entre outros elementos.

Quando a família se mudou para um outro engenho, já na década de 1960, o Sr. Nelson frequentou uma outra escola, no Engenho Morojó. Era a escola de Dona Santinha, que ele considera a melhor instituição que frequentou, pois, a professora era "desenrolada". Nesse momento, teve que cursar o 2º ano do Ensino Fundamental novamente, porque não havia outros níveis de ensino na cidade. Quem quisesse continuar sua formação teria que ir para a cidade maior e mais próxima, Nazaré da Mata:

> *E quando eu voltei para estudar no Engenho Morojó, outra escola que mãe botou a gente, era... acho que dessa eu tô lembrado... era Sebastiana Gomes Ribeiro Santiago, era o nome da professora. A gente chamava com ela 'Dona Santinha'. Foi... Aí ela disse: 'olhe, aqui não tem vaga para quarto ano não'. 'Eu quero fazer o quarto'. 'O último é o terceiro, mas você vai estudar como segundo ano. Pode ser no terceiro livro, mas vai ser o segundo ano'. Aí eu fui estudar, porque lá só fazia até o segundo. De lá, tinha que ir estudar em Nazaré da Mata, se quisesse continuar estudando. Aí eu fui. Estudei um ano lá com ela. Acho que foi a melhor escola que eu tive [...]. Pra mim foi a professora mais desenrolada que eu vi. Apesar dela ter as ignorâncias dela[87] (SR. NELSON).*

[86] Instituições particulares que podemos considerar de pequeno porte. Nesse período, nas décadas de 1930 e 1940, ainda eram bastante comuns as escolas nas casas das professoras, com estrutura informal, ou pequenas instituições de bairro, vilarejos e de comunidades da zona rural – principalmente pela falta das instituições de ensino da rede pública, que eram poucas, com poucas vagas e normalmente localizadas nos centros das cidades, o que impossibilitava ainda mais o acesso pelas pessoas da zona rural. Sobre essa recente expansão da rede pública, da pré-escola e da rede privada, ver Kuhlmann Júnior (2003).

[87] O que ele chama de ignorância foi um fato que aconteceu em aula, sobre a construção de Brasília: a professora disse que o Brasil era um país tão grande que muitas pessoas não conheciam o próprio presidente; sendo assim, era necessário construir a capital da nação no centro do país.

A família do Sr. Nelson se mudou para a cidade de Timbaúba, em um outro engenho chamado Cumbe. Nessa nova localidade, o Sr. Nelson frequentou as aulas da professora Dona Vera, junto com os seus primos:

> *Depois, a gente se mudou para Timbaúba. Lá, os meus primos estudavam lá com uma professora chamada Dona Vera, numa ruinha chamada Cruangi. Aí, me convidaram pra estudar com essa mulher. Aí eu fui. Aí, quando cheguei lá, ela queria me infiltrar junto com os alunos dela. Mas os alunos dela eram alunos do bê-a-bá, bê-é-bé, bê-i-bi... eu já era uma terceira série, né? Aí eu falei pra ela: 'Professora, eu sou mais adiantado. Eu quero matemática, eu quero aprender fração'. Aí expliquei pra ela o meu ponto de vista. Aí ela disse: 'Não, mas você não tá pronto pra isso ainda não. Você não sabe...' Aí eu disse: 'Eu sei!' 'Apôis eu vou fazer uma pesquisa com você.' Aí veio perguntar a matemática: 6 vezes 1? 6! 6 vezes 2? 12! 6 vezes 6? 36! Nove fora? Nada! 'Não, é nove fora, três'. Aí eu teimei com ela: 'É nove fora, nada!'. Nessa teima, eu desisti e não fui mais estudar (SR. NELSON).*

Foi a partir da postura dessa professora que o Sr. Nelson parou de estudar. Ele retornou aos estudos já mais velho, ainda solteiro, quando, junto com sua família, se mudou para a cidade de Araçoiaba. Nesse período, Sr. Nelson era "boia-fria", cortava cana junto com os irmãos. Depois de exercer outras atividades, soube que na cidade havia um professor, o Pastor Natanael, e foi estudar em uma escola particular. Foi com este professor que ele concluiu o 5º ano:

> *Sr. Nelson: Cambista. Aí... ele passou pra mim a linha que ele fazia, aí eu comecei, saindo com um balaio de pão na cabeça e um talão no bolso, vendendo jogo, vendendo pão. Ainda tô lembrado... foi no ano de 1968. Aí, nessa influência com a banca, aí eu comecei a... me falaram que tinha um professor que tava dando aula particular, pra quem quisesse estudar. Aí eu fui! Era Professor Natanael. Eu não sei se ele era Pastor da Igreja Batista... Ô Joaninha!*
> *Sra. Joanita: Oi!*
> *Sr. Nelson: Professor Natanael era da Igreja Batista. Ele era pastor, era?*
> *Sra. Joanita: Ele era pastor.*
> *Sr. Nelson: Era o Pastor da igreja! Aí ele foi... A escola era particular, da gente. Foi muito bom! Eu aprendi alguma coisa com ele. Só que... Eu queria fazer a quarta série. Aí ele disse: 'Olha... eu vou ver se você tem condições de fazer a quarta série... Porque...' Aí botou a matemática no quadro, uma continha de dividir. Aí eu na hora. 'Pronto, quarta série, Seu Severino! Olha aí! Quarta série! Mais um colega pra vocês aí.' Aí a gente ficou estudando a quarta série com ele. Só foi um ano [Pausa]. Só que, quando terminou a quarta série, surgiu um curso chamado Madureza... Conhece, já ouviu falar?*

Continuando, foi no período da Ditadura Militar que o Sr. Nelson cursou, pela TV, um supletivo de 1º grau chamado Madureza Ginasial[88]:

[88] O Madureza foi um curso de educação de jovens e adultos, um supletivo pela televisão que funcionava em telepostos, que eram os locais em que os estudantes se reuniam para assistir ao programa sob orientação de monitores. Em 1969, a TV Cultura de São Paulo "lançou o projeto 'Madureza Ginasial', em convênio com a Editora Abril, responsável pela publicação do material de

> *Sr. Nelson: Madureza Ginasial... Era um curso integral, que era dado pela televisão. O Presidente Figueiredo...*
> *Sra. Joanita: Era um supletivo de 1º grau.*
> *Sr. Nelson: Era o Supletivo... Era pra fazer o ginásio dentro de um ano. O ginásio... O que era o ginásio? A pessoa fazia primeira, segunda, terceira, quarta série primária. Aí fazia o curso de admissão ao ginásio. Admissão era uma quinta série. Quando terminava o admissão, aí ia fazer o ginásio. Eram três anos de ginásio, pra poder entrar para o científico. Aí, eu não fiz o admissão.. [...].*
> *Sra. Joanita: Para o ginásio que era de quatro anos.*
> *Sr. Nelson: Era. Retirava o admissão... Aí eu fiz... Tinha uma monitora, que ficava na sala com a gente. E ligava a televisão. A televisão dava o curso. Era um curso extensivo. Agora eu gostei desse curso, que era uma aula... que a gente... se distraía. Eu tô lembrado de uma lição que eles deram, do português, de um certo cidadão. Começa dizendo assim: 'Quando começou a colocar mármore no chão do seu apartamento, o vizinho de baixo veio reclamar.' 'Acaba com esse barulho aí.' Ele... prometeu de não fazer mais barulho. E falou pros trabalhadores pra começarem mais tarde. No outro dia, começou a obra às 10 horas. Quando começou trabalhando, o vizinho chegou, dessa vez armado com um revólver e disse: 'Ou você acaba com esse barulho, ou eu acabo fazendo um estrago louco.' Com o revólver. Aí ele disse: 'Não, meu amigo, me desculpe. Não vai ter barulho nenhum. Me diga uma coisa: quer vender o revólver? Eu gostei do seu revólver.' O cabo de madrepérola, fez aquele elogio... Aí ele (o vizinho) disse: 'Eu não vim aqui para vender revólver. Eu vim aqui pra acabar com esse barulho.' 'Não, não vai ter mais barulho. Quer saber? Eu dou até 50 por ele!' 'Tá vendido.' Quando ele pegou o revólver, olhou e disse: 'Pronto, agora ponha-se daqui pra fora. Ou você vai ver quem é que acaba fazendo barulho louco, estrago louco. E fique sabendo que eu faço o barulho que quiser e quando quiser. Entendeu?' Aí, o homem foi embora. Aí nessa história, termina a história, né? Aí a monitora vai explicar pra gente aquelas frases todinha. Por exemplo: 'Ou você acaba com esse barulho, ou eu faço um estrago louco.' O que é que tem no fim da frase aí? Não é um ponto, né? Que termina, né? Mas no fim não tem vírgula? Aí vai explicando tudinho. Eu gostei daquele curso por causa que ele dava todos os detalhes.*

Ao longo desse supletivo, recorda que tinha bastante livros em casa e que teve acesso a diversas apostilas. Lembra muito dos textos e das histórias que lia, e destaca que tinha vários desses materiais até certo tempo em sua casa:

> *Tinha! Até um tempo desses, eu tinha. As apostilas do mês todinho, do curso. Todas histórias. Eu lembro de uma história que tinha, de uma ursa... A fundação de Roma. Aí tinha uma ursa e duas crianças mamando na teta da ursa. Aí contou a história. É Romulus e Rêmulo, que foi o fundador de Roma. Foi achado no mato, por uma ursa, que criou essas crianças, essas crianças depois fundaram Roma. E um desses irmãos, matou o outro. Conhece essa história, né? Acho que tu deve conhecer [...]. Era um lobo? [...] Era uma loba! Foi a loba que criou esses gêmeos, esses dois irmãos. Essa história eu aprendi lá na apostila. Tinha o desenho da loba, tinha assim, a... é uma história muito bem-feita! Porque a gente, às vezes, perde as lembranças, né? Mas esses dados tudinho eu aprendi no curso de Madureza (SR. NELSON).*

---

apoio [...]. A partir de 1971, o 'Madureza Ginasial' passou a ser transmitido pelas TVs educativas de outros estados" (D'ALMEIDA, 1988, p. 67).

Sr. Nelson parou seus estudos sem concluir nem obter o diploma no 1º ano do Ensino Médio:

> *Quando eu terminei o Madureza, aí eu fui fazer o Primeiro Científico em Igarassu, no colégio João Pessoa Guerra. A prefeitura tinha liberado uma verba pros estudantes, e as pessoas que quisessem fazer o Científico podia ir para o Colégio João Pessoa Guerra estudar. Um candidato a vereador prometeu a mim que eu estudava lá. Não tinha mais vaga. E como o diretor era irmão dele, aí ele mandou eu falar com o diretor, eu falei com o diretor. Ele autorizou eu ficar estudando, fazendo o primeiro ano científico sem matrícula, pra quando surgir uma vaga, ele me encaixar. Aí eu fui, comecei estudando (SR. NELSON).*

Neste período, o Sr. Nelson tinha uma rotina de trabalho pesada, intensa e cansativa, mas, mesmo assim, quando chegava em casa todos os dias, no final da noite, ainda estudava. Costumava ler os livros e estudar com o pé dentro de uma bacia de água, como fazia, segundo ele, Rui Barbosa[89]. Os irmãos o consideravam "doido", por todo o sacrifício que fazia:

> *[...] com meus pais. Com mãe. Meu pai já tinha morrido. Chegava em casa de onze horas. Almoçava e saía rápido, daquele meu jeito, com o balaio já vazio, que já tinha vendido os pães, né? Mas ia ter que tirar tempo pra banca, pra entregar o jogo, porque de uma hora era a corrida, [pausa] o jogo era liberado. Eu tinha que tá lá pra entregar o jogo, o talão do jogo, antes de correr, porque se não, se alguém acertasse numa sorte, eu era quem ia pagar. E eu não tinha condições. Tinha que chegar na hora exata. Entregava lá, nem pagava a ele, o dinheiro, porque eu ia direto pro Santo Antônio entregar pão numa bicicleta, do Engenho. Era uma maneira de sobrevivência. Quando eu voltava, chegava na padaria, o balaio de pão já tava cheio pra eu levar pra casa pra vender no outro dia. Pegava a sorte, pagava. Se tivesse dinheiro pra dar, dava, se não tivesse, recebia de volta, a sorte dos ponteiros, do pessoal que tenha acertado, e levava o dinheiro deles do meu bolso pra ir pra casa. Em casa, deixava o balaio de pão guardado, cobertinho com a lona. Voltava, pegava os livros pra ir pra Araçoiaba de novo, pra pegar a Kombi pra estudar em Igarassu. Terminava de dez horas da noite, chegava em casa de meia noite, com uma fome. E tinha que estudar, porque no outro dia ia sair cedo. Aí, o que eu fazia? Aí, eu me lembrava de Rui Barbosa, né? Botava uma bacia com a água, botava o pé, e ficava ali, estudando, até uma hora da madrugada, duas horas, pra poder ir dormir de novo, pra cinco horas sair de novo. Então, era muito cansativo pra mim. Chegou uma hora que um irmão meu foi falar com minha mãe, com meus irmãos, pra dizer que eu tava ficando doido. Porque*

[89] A referência ao modo de estudar com os pés na água fria de Rui Barbosa, muito utilizado como argumento para o esforço aos estudos, como vemos no caso do Sr. Nelson, foi negado pelo próprio Rui Barbosa em seu famoso discurso que foi lido por Reinaldo Porchat em março de 1921 na Faculdade de Direito de São Paulo, isso porque Rui Barbosa estava doente e intitulado: "Oração aos Moços" que inicia com a seguinte frase: "Estudante sou. Nada mais" e ele explica: 'Deram, nos meus progressos intelectuais, larga parte ao uso em abuso do café e ao estímulo habitual dos pés mergulhados na água fria. Contos de imaginadores. Refratário sou ao café. Nunca recorri a ele como a estimulante cerebral. Nem uma só vez na minha vida busquei num pedilúvio o espantalho do sono" (KURY, 1997, p. 31).

> *chegava de meia noite, tava com o pé dentro da bacia, estudando. 'Ele tá ficando doido!' (SR. NELSON)*

Foi neste momento, diante de tantas dificuldades e esforços, que o Sr. Nelson teve uma experiência com os políticos de sua cidade que o afastou da continuidade de seus estudos e, ao mesmo tempo, o fez construir uma imagem extremamente negativa em relação aos políticos e à política. No final desse ano de estudo (1º ano do Ensino Médio), o prefeito e o vereador para quem havia trabalhado durante a eleição, que lhe haviam prometido manter o financiamento para os estudantes e o transporte de Araçoiaba para Igarassu, ganharam a eleição. Porém, uma das primeiras atitudes do prefeito foi cortar a verba dos estudantes. Os jovens que tinham condições financeiras continuaram a estudar, enquanto o Sr. Nelson e muitos outros não tiveram a mesma oportunidade e pararam os estudos:

> *Quando foi no fim do ano, o prefeito ganhou a eleição, o homem que eu trabalhei pra ele ganhou também. Só que o prefeito, primeira coisa que fez foi cortar a verba dos estudantes. Que era quem levava a gente de Araçoiaba pra estudar lá em Igarassu. Aí resultado: Raquel, que era a filha do pastor de Araçoiaba, tinha condições e continuou estudando. Luiz de Biu Cândido também, era o homem que tinha uma marcenaria lá, conseguiu estudar. Tôta, que era assim com os caras lá, e era homossexual, tinha aquela influência lá, conseguiu. Mas eu, Zé Lázaro, outros colegas simples, parou de estudar, até hoje [...]. Não tinha mais como estudar lá. Lá não tinha curso mais elevado. O único que tinha era em Igarassu. Eu não tinha essa verba pra sair de Araçoiaba. Imagine o que eu fazia: saía de manhã com um balaio de pão na cabeça e um talão de jogo no bolso, pra vender jogo de bicho (SR. NELSON).*

Este fato, que aconteceu em sua juventude, marcou muito a vida do Sr. Nelson e também de seus filhos, que recordam em seus relatos:

> *Me lembro muito de ela falar muito com painho; porque minha mãe só fez até a segunda série, painho fez até a oitava série. Então, assim, pra aquela época, oitava série era muita coisa. Ele num... ele começou o primeiro ano e não terminou porque morava lá em Araçoiaba e só tinha segundo grau, em Araçoiaba não existia escola de segundo grau, era raro né, escola de segundo grau, antigamente. Acho que isso era década de, sei lá, de sessenta, era raro, só tinha em Igarassu. E pra ir pra Igarassu tinha que ter ônibus. E aí, a, o prefeito mandava um ônibus, entendesse? Ele começou, mas não tinha dinheiro de se manter. Então, aí foi quando ele parou. Um prefeito desse prometeu, ele fez campanha pra esse prefeito, o prefeito ganhou e não, e cortou o ônibus. Então, ele não conseguiu mais estudar e até hoje ele tem uma revolta total de político por conta disso. Porque ele não conseguiu estudar, que era o sonho da vida dele, estudar. E, e não conseguiu por causa de um político. Então, e aí, foi, foi... (DILIAN)*

O Sr. Nelson se considerava e era considerado pelos demais alunos como inteligentes e com um futuro em relação aos estudos. Na juventude, segundo afirma, o casamento também contribuiu para fazê-lo parar os estudos:

> *Eu não sei... mas um homem, eu trabalhando... no meu serviço, aí o caba perguntou: 'Ô Nelson, tu tem namorada?' Eu disse: 'Tenho'. Já tava namorando com ela. Se tu não fosse casado, tu ia vencer na vida' [...]. Ele disse isso. Porque depois que a pessoa se envolve com mulher, fica mais difícil para ele estudar. Ele me disse isso. Eu sei que depois que eu casei, aí realmente complicou mais. Aí eu não pude mais estudar não. Mas eu tinha tudo pra... porque naquele tempo, em Araçoiaba, eu era o mais acreditado. Porque, a turma... em terra de cego, quem tem um olho é rei, né? O pessoal lá é tudo... Coitados, lá não tinha ginásio, não tinha nada. Era só atrasado mesmo. [...] Estudei mais que a maioria. [...] Estudei mais que a maioria. Tanto que no corte de cana, uma vez, os caras fazendo umas contas lá... Eu disse: 'Rapaz, não é assim não'. 'Tu sabe de nada, rapaz.' 'Eu não sei de nada não. Encha esse papel de número pra ver se eu não digo.' Não é que ele botou mesmo? Encheu. Aí eu comecei: Unidade, dezena, centena, milhar, dezena de milhar, centena de milhar, milhão, dezena de milhão, centena de milhão, bilhão, dezena de bilhão... Tantos bilhão... Disse: 'Mas rapaz, tu sabe disso tudo? Tu sabe mais do que Tôta.' Quem era Tôta? Tôta era professor de Araçoiaba. O famoso de Araçoiaba. Que terminou sendo um colega de escola meu, quando eu terminei o Madureza, aí eu fui fazer o Primeiro Científico em Igarassu (SR. NELSON).*

Mas foi depois de casado e já com filhos que o Sr. Nelson voltou a estudar. Neste caso, foi o trabalho que lhe deu oportunidade de continuar sua formação. Ele fez um curso técnico de eletricista financiado pela empresa na qual trabalhava. Nesse período, ele era ajudante e "agarrou" a oportunidade:

> *Aí eles tiveram uma ideia: 'É bom botar uma pessoa que fique na loja, mesmo que não conheça bem, mas que tenha pelo menos noção, pra dizer qual dificuldade, pra gente já ir certo. É uma questão de economia'. Aí criaram esse curso. Aí eu me inscrevi. Porque botaram esse curso para os eletricistas, as pessoas formadas, técnicas. Eles não quiseram. Acharam que estavam se humilhando. Aí espalharam para os ajudantes. Como eu era ajudante, eu aceitei (SR. NELSON).*

Chegou a fazer um curso técnico em eletrotécnica na Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE)[90], financiado pelo mesmo supermercado onde trabalhava, mas não recebeu o diploma por falta de pagamento aos professores:

> *Sombrinha, guarda-chuva, o que viesse... 'Seu Nelson, me ajeite aqui!' Elas quebravam os cadeados dos armários, eu ia trocar o cadeado. Aí foi onde eu peguei uma... área geral. Em tudo eu entendo um pouquinho. Um pouquinho de hidráulica, um pouquinho de elétrica, um pouquinho de refrigeração, um pouquinho de mecânica, especialmente eletricidade, foi onde eu me desenvolvi mais. Aí eu, depois, dei um na Escola Técnica, para eletrotécnica. Foi três meses de curso. Só que os alunos, os professores tiraram férias, aí fizeram um mês só de curso pra gente. [Pausa] Aí, a gente fez eletrotécnica, pela Escola Técnica. Quando terminou, o Bompreço pagou. Mas botou o cheque no nome da Escola Técnica Federal. Era CETEFEP. Mudou de Escola Técnica para CETEFEP. Aí... os professores não receberam. Também não deram o diploma. Aí, eu fui cobrar. Aí, não. Aí contaram porque foi... Porque eles não receberam o curso que tinham dado a gente. Quem recebeu foi a escola técnica e não passou pra eles (SR. NELSON).*

[90] Atualmente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Em outro momento, a mesma empresa financiou um novo curso técnico, agora em refrigeração, também na (ETFPE). Neste caso ele concluiu e recebeu a certificação:

> *Aí depois fiz outro curso. Esse foi Refrigeração. Aí esse eu recebi o diploma. Esse o Bompreço pagou, porque dessa vez foi 90 dias. Aí o Bompreço dava o carro pra levar a gente, dava o lanche e depois trazia a gente em casa. Só aqui, não era em casa, em Araçoiaba não. Só aqui. Que eu tava aqui ainda. Aí passei um ano nesse sofrimento. Depois de um ano, passei pra trabalhar na loja, comecei a ganhar um salário melhor. As coisas foram melhorando. Foi quando eu pude comprar uma geladeira, até... (SR. NELSON)*

Ser engenheiro elétrico era o sonho do Sr. Nelson. No relato a seguir, com a participação e o incentivo positivo da esposa, ele se lamenta dizendo que se esforçou muito, mas não conseguiu o que queria. Considera que regrediu nos estudos e lembra do conselho que teve na juventude:

> *Sr. Nelson: Agora eu lamento muito, por que é que eu sei disso, que a pessoa se esforçando, consegue, e eu me esforcei tanto e não consegui.*
> *Sra. Joanita: Você conseguiu.*
> *Sr. Nelson: Eu não sei se foi porque eu casei antes, como aquele camarada me falou uma vez, se eu não pensasse em casar, talvez eu tivesse conseguido. Porque a pessoa tem que ter a mente fixa naquilo. Se ele fixar a mente no que ele quer, ele consegue!*
> *Sra. Joanita: Não foi não. Você não diga que não conseguiu, não! Você conseguiu!*
> *Sr. Nelson: Não, não consegui.*
> *Sra. Joanita: Você é vitorioso.*
> *Sr. Nelson: Eu sou formado na faculdade da vida. Mas não tenho formatura nenhuma. Eu, praticamente, eu sou um semianalfabeto, porque eu regredi. Porque sempre, a gente vai sempre aumentando. Mas eu estabilizei num ponto e, ao invés de pelo menos para ali, não. Acho que regredi muito.*

4.2.3 A formação da família Rocha Cordeiro

O Sr. Nelson e a Sra. Joanita se casaram em Araçoiaba em 1974[91]. Tiveram cinco filhos, dois meninos e três meninas. Como já falamos, o primogênito faleceu ainda criança.

Moraram em Araçoiaba por volta de cinco anos, em uma casa dividida que pertencia à mãe da Sra. Joanita:

> *Aí eu, eu já tava casada, aí eu fiquei morando na casa dela. A casa dela era grande, aí ela dividiu em duas partes. Ela alugou a parte da frente e eu fiquei morando na parte de trás. Aí morei alguns anos, foi nessa época que eu tive os menino tudo lá. (SRA. JOANITA)*

[91] Segundo a Sra. Joanita, eles eram vizinhos de engenho, ela conhecia os irmãos e as irmãs dele, inclusive uma de suas irmãs casou com um irmão dele, mas só conheceu o Sr. Nelson na juventude.

No início do casamento, a Sra. Joanita recorda que passaram momentos difíceis. O marido trabalhava em uma rede de supermercados em Recife, enquanto ela ficava com os filhos em Araçoiaba. Era pouco dinheiro para sustentar duas casas:

> *Nelson: 'Vamo morar no Recife porque eu pago aluguel lá, dum quartinho pra morar...', num sei o que. E foi uma, um tempo difícil, porque ele entrou no Bompreço ganhando um salário pequeno, pagava aluguel aqui pra morar, um quartinho, era despesa lá comigo, despesa aqui pra ele. O dinheiro ficava [ênfase] pequeno mesmo, num dava. Passamos momentos dificílimos. Aí tinha... um programa do governo aí, que a gente se inscrevia no posto pra tirar merenda. E aí eu me inscrevi e tirava merenda lá no posto. Tirava leite, açúcar, ovos, é... uma massa de... uma fubá ruim que só, um arroz, aí eu tirava. E aí passamos um ano, passamos um ano, o primeiro ano que ele entrou no Bompreço, foi horrível. Tanto que foi quando eu tava grávida de Dilian e eu não fiz enxoval pra Dilian (SRA. JOANITA).*

Para o Sr. Nelson, esse foi um momento muito difícil, principalmente em relação à sua manutenção em Recife. Pensando em sua alimentação, gostava de fazer hora extra no trabalho, porque a empresa fornecia um lanche. E, por muitas vezes, comia menos, economizando esse lanche para o dia seguinte e também para levar para casa:

> *[...]Saía de casa com fome. [Pausa] Antes de entrar na entrada da Várzea, tinha um pé de manga. Quase toda vez eu achava uma manga ali. Levava a manga pro trabalho e comia aquela manga [...]. Como café da manhã. [...] Porque quando tinha hora extra, eu tinha direito ao lanche de noite. Aí qual era o lanche? Era grande, viu? Dois pães, dois refrigerantes e uma lata de carne bovina. Aí, o que eu fazia? Comia um pão, abria a lata e tirava um pedacinho só. Comia com pão e tomava um refrigerante. De manhã... [...] Guardava o outro, entendeu? E tinha vezes que eu ia economizando. Quando chegava no fim da semana, eu tinha uma lata ou duas sobrando. Levava pra casa. Eu passei um ano (SR. NELSON).*

Quando se mudou para o Recife com os quatro filhos, a Sra. Joanita destaca a dificuldade de não conhecer a cidade e a preocupação em conseguir uma casa que fosse perto da escola e da igreja:

> *Aqui no Recife num conhecia nada. Aí meu Deus! [...] Aí Debora foi, a primeira escola dela foi aqui. Aí eu disse: 'E agora, procurar escola no Recife, meu Deus. E se for essa casa longe de escola? E longe de igreja? Como é que eu vou pra igreja com esses quatro menino? Nelson não me acompanha pra ir pra igreja. Meu pai, me ajuda!' Aí Nelson arranjou essa casa perto da igreja de Iputinga, que ficava ali na BR. E lá, quando eu cheguei, aí, conversando com a proprietária da casa, ela disse: 'Ah, tem uma escolinha aqui. Que você pode botar a escola, a menina na escola, você num paga nada. Num é da prefeitura, nem é do Estado, não.' Era uma escola mantida pelo dono da Unesa (SRA. JOANITA).*

Para sair do aluguel, resolveram comprar uma casa. A princípio, a Sra. Joanita diz que se decepcionou com o espaço do terreno, que achou pequeno para criar os filhos. Em seguida, foi se acostumando, e chegou a tomar um susto quando sua casa foi invadida. Com isso, eles tiveram que ir morar na casa ainda em construção:

> *Vivia de aluguel, pagando aluguel lá. Aí ele comprou. Comprou, aí com quinze dias a gente veio olhar de novo. 'Vamo lá, vamo botar uma...' aí eu já vi com outros olhos. Eu digo: 'É, Nego, a gente faz um, aumenta aqui mais um quarto e já dá pra gente se mudar. Com mais um quarto, já dá pra gente se mudar. Aí o dinheiro que a gente paga aluguel lá, a gente já vai investindo aqui.' Só que no dia, justamente no dia vinte e nove de março, invadiram minha casa. E aí, como era, o Estado tinha decretado greve, os meninos não foram pra escola, aí eu me acordei mais tarde. Quando tava fazendo a vitamina pros menino tomar café aí chega Aleixo, que era uma colega de Nelson que trabalhava no Bompreço também, lá em casa: 'Invadiram a sua casa.' 'E agora Aleixo, eu faço o quê?' 'Junte os menino e vá pra lá. E não saia de lá. Que eu vou pra o Bompreço avisar a Nelson.' Aí... eu fiquei aqui, até hoje [risos] (SRA. JOANITA).*

É importante destacar que o Sr. Nelson sempre trabalhou bastante. Antes de se profissionalizar como eletricista, exerceu várias atividades desde a juventude: foi cortador de cana, "passou jogo do bicho", foi entregador de pão, feirante (tinha uma banca de vender "miudezas") etc. Foi inicialmente trabalhando como ajudante em uma grande rede de supermercados que ele teve acesso a um curso e se tornou eletricista. Nesta profissão, também trabalhou em várias empresas do ramo dos supermercados, e em áreas diversas, como comércio e saúde. Quando se aposentou, trabalhava no Tribunal Regional do Trabalho em Recife – PE.

O Sr. Nelson e a Sra. Joanita são evangélicos de igrejas diferentes. A Sra. Joanita é evangélica da denominação Batista desde a infância.

Já o Sr. Nelson se tornou Testemunha de Jeová depois de casado, segundo ele, por dois motivos: pela revolta com a política – descobriu que essa religião não se envolvia com política – e por outros "dogmas" da religião cristã nos quais, a partir dos "estudos", começou a acreditar:

> *Não, depois de casado. Muito tempo, já! Eu já tinha filho, quando comecei estudando. Eu... Foi aonde... Eu comecei estudando porque eu vi duas coisas: porque eu me decepcionei na política. Eu, eu já lhe falei do prefeito. [...] Que cortou a verba dos estudantes. Eu fiquei revoltado com eles. Aí, foi nesse período, depois de casado, o camarada começou a fazer os meus estudos, lá em Araripe, quando eu trabalhava em Araripe. Aí, quando ele falou que as Testemunhas de Jeová não se envolvia em política, aí eu me interessei, porque eu tava decepcionado com política. Aí foi onde eu aprendi que a política... que o evangélico certo não deve se envolver em política. Tá vendo esses escândalos agora? [...] Não tem um sobrando! Não acredito em ensino, que a pessoa ensina, de imortalidade da alma. A Bíblia diz que a*

> *alma morre. Que tem alma dentro da gente... Não, não é isso! Ensino de trindade, que também é falso. Então, uma série de informações que eu tive, que eu achei que é verdade. Aí comecei estudando. Eu vi totalmente diferente dos outros religiosos. É por isso que até hoje sou Testemunha de Jeová (SR. NELSON).*

Diante de todas essas especificidades e dificuldades, o Sr. Nelson e a Sra. Joanita formaram uma família de meios populares, bastante religiosa, organizada e que exaltava a escola. Era o que, no estudo anterior, Silva (2005a) denominou como "um bom exemplo de família":

> *Eu era. Mim, minha mãe tava todo dia na escola, ia buscar e ia levar, entendeu? Então, assim, era, num tinha motivo de queixa. Era uma família, meu pai que trabalhava, minha mãe dona de casa, três filhos, tererê, num tinha motivo de queixa (DILIAN).*

4.2.4 Práticas de leitura e acompanhamento dos(as) filhos(as): o investimento dos pais

É muito presente, nos relatos de todos os filhos, o fato de que foi negada ao Sr. Nelson a possibilidade de continuar seus estudos[92]. Isso fez com que ele, por muitas vezes, falasse para os filhos que faria de tudo para que eles estudassem. Esse esforço e dedicação em relação à escolarização dos filhos eram demonstrados pelo Sr. Nelson na manutenção e, principalmente, no financiamento de tudo que cercava o universo escolar, como compra de materiais escolares, computador, pagamento de cursos de informática; e também no auxílio esporádico em relação às dúvidas de matemática, nos incentivos, nas leituras que ele realizava em casa e em algumas situações de direcionamento na escolha da carreira dos filhos, como veremos a seguir.

Mesmo com dificuldades financeiras, os filhos recordam que sempre foram à escola com o material escolar completo e comprado pelo pai. Provavelmente pelo fato do Sr. Nelson trabalhar em um grande supermercado do Recife, Dilian destaca que seu pai sempre comprava materiais como cadernos e lápis em grandes quantidades:

> *Então, todo investimento que ele tinha, de estudo, aí mainha conta que ele... então, material ele comprava, caderno... O Bompreço fazia promoção de material escolar, de caderno, ele comprava. Então, lá em casa tinha sempre caixas de caderno novo. E eu era sem vergonha, pra pegar isso pra usar pra brincar. Mainha dizia, reclamava, dizia que ia bater. Eu levava pra*

[92] A já citada situação do transporte negado pela prefeitura para os jovens frequentarem a escola em outra cidade.

> *escola, vendia [risos], falava: 'Porque lá em casa tem muito. Lá em casa tem muito.' Porque eles compravam e aí, então, esses materiais era o que eu usava... (DILIAN)*

Com uma das indenizações que recebeu ao sair de um emprego, o Sr. Nelson investiu na compra de um computador para os filhos, e recorda que recebeu um elogio, por este motivo, de um conhecido:

> *Eu tava trabalhando na Sosimasa. Quando eu saí da Sosimasa, eu peguei a indenização e comprei o computador pra eles, antes de entrar pro Carrefour. Porque eles estavam precisando. [...] Aí eu comprei o computador, para eles treinarem aqui. Foi, assim que eu saí da Sosimasa, antes de entrar no Carrefour. Quando eu entrei no Carrefour, lembro de ter comprado um computador para eles. Aí outro dia, conversando com um cidadão que ele fazia biscate também, aí ele: 'O que foi que você fez de sua indenização, Nelson?' 'Rapaz, eu comprei um computador, pra os meninos treinarem em casa.' 'Pois foi a melhor coisa que o senhor fez, seu Nelson. Ajudar as crianças. Foi a melhor coisa que o senhor fez!' (SR. NELSON)*

Ele também pagou integralmente ou contribuiu para pagar um curso de informática para todos os filhos:

> *Porque a gente pagou um curso particular pra eles aprenderem computação, computador, né? Tinha um cursinho ali... Hoje não precisa mais disso não, né? Botei o curso pros três: Nilson, Débora e Dilian. Daniela era mais nova, não foi. Aprendeu em casa, com os meninos. Mas eles três, a gente deu um cursinho. Ainda tô lembrado, era 70 reais a aula. Parece que era (SR. NELSON).*

A compra desse computador, assim como o cursinho, são alguns dos exemplos claros do que Lahire (1997) define como investimento e que foi realizado durante toda a trajetória da família Rocha Cordeiro. Um investimento material da família, ou seja, uma ação direta dos pais em prol da educação dos filhos.

A Sra. Joanita destaca que Débora já pagou o cursinho com o dinheiro que recebia das aulas de reforço que ministrava:

> *Sra. Joanita: Não sei, eu sei que Débora pagou esse cursinho com dinheiro de reforço! Quando ela terminou o magistério, aí passou um ano dando reforço. Não tinha prestado o vestibular.*
> *Fabiana: Aí fez o curso.*
> *Sra. Joanita: Aí fez o curso.*
> *Sr. Nelson: Mas a gente ajudava aqui. Ela contribuiu com o reforço depois. Mas começou eu pagando primeiro.*

Não era possível ao Sr. Nelson acompanhar no cotidiano, as atividades e questões escolares dos filhos, por causa do trabalho que era diário e fazia com que estivesse longe da família a maior parte do dia. Esta era uma atividade realizada pela mãe. Como veremos a seguir, tanto não era comum que o pai se recorda de

uma única vez em que compareceu a uma reunião, em uma escola que era perto de casa:

> *[Eu] Não acompanhava. Era difícil... Eu só fui na escola uma vez, porque mesmo de frente onde eu morava, ali no fim da paralela, ainda tem lá uma igrejinha [...]. Bem colado naquela igrejinha, minha menina estudava ali. Era... Aí, como eu morava de frente, aí um dia teve reunião, aí eu fui. Foi eu e a mulher, pra participar dessa reunião dos pais. Foi a única vez que eu fui (SR. NELSON).*

Talvez por não ser tão presente na vida diária dos filhos, o Sr. Nelson destaca que as crianças não costumavam tirar dúvidas das atividades escolares com ele. Mas se recorda de uma única situação em que Dilian lhe perguntou sobre matemática e ele conseguiu ajudá-la:

> *Agora eu tô lembrado que uma vez, Dilian me fez uma pergunta... Ainda tô lembrado. Era... Deixa eu ver se eu lembro... [pausa] tô lembrado que ela fez uma pergunta, agora não sei mais a palavra. Era em matemática... [pausa]. Eu não conhecia não, mas depois que a professora explicou, eu entendi. Quando ela ia fazer um dever de matemática e dizia: Arme e efetue! [...] Aí Dilian perguntava a mim o que era efetue. E eu fiquei sem saber o que era. Depois foi que eu vim entender, quando ela me mostrou. Eu disse: efetuar é resolver a questão. Armar e efetuar. Armar a conta e resolver. Essa lembrança... Essa pergunta eu tô lembrado que ela fez. O que é efetue... Porque a professora também não explicou. Mas foi isso... (SR. NELSON)*

Parece que a matemática era um dos conteúdos em que o pai, em momentos esporádicos, contribuía para a formação dos filhos. Dentro dessa mesma perspectiva, Dilian recorda que sua mãe, a certa altura, não sabia mais acompanhar as atividades escolares; sendo assim, insistia para que o pai realizasse essa atividade, já que ele tinha estudado mais que ela. Ele afirmava, porém, que não sabia, pois, a matemática que ele tinha aprendido era diferente da atual.

O pai também recorda que criava alguns desafios para os filhos e os recompensava com presentes – como, por exemplo, quando incentivou Nilson a aprender as horas em troca de um relógio:

> *Só se tiver muito interessado em alguma coisa é que ele faz, mas se não... Ele tem conforto! Eu tô lembrado que [pausa], eu morava ali na Iputinga, que Nilson queria um relógio. Eu disse a ele: 'Eu dou o relógio. Se você aprender a ler hora de relógio'. Oxe, não deu três meses. Ele lia hora de relógio, lia tudo. Eu comprei um relógio e dei a ele. Eu prometi que ia dar, prometi e dei. Aí Dilian chorou por causa disso: 'Eu sou burra mesmo, coisa e tal'. Mas eu não tinha prometido nada a ela, né? Eu tinha prometido a ele. Porque eu disse que se ele aprendesse conhecer hora de relógio, eu dava. Então, essas coisas estimula as pessoas a se esforçarem (SR. NELSON).*

Um fator importante que pode ter influenciado os filhos e que, de certa forma, contribuiu em sua formação como leitores, foram as leituras realizadas pelo Sr.

Nelson em casa. Essas leituras eram frequentes nos relatos dos filhos, como veremos nos tópicos seguintes. As revistas dos Testemunhas de Jeová, chamadas “Sentinelas” e “Despertar”, eram lidas diariamente pelo Sr. Nelson, em voz alta, ao longo da formação dos seus filhos e ele considera que essa sua leitura pode tê-los influenciado:

> *O que você falou, em religião também, que eu sou Testemunha de Jeová, eu pegava muito as revistas ‘Sentinela’ e ‘Despertar’, eu lia em casa. Talvez, eles vendo eu estudando, tenha... Influenciou eles também (SR. NELSON).*

Um outro material religioso que o Sr. Nelson lia, neste caso diretamente para os filhos, era um livro chamado “Meu livro de histórias bíblicas”, que provavelmente tinha conteúdos para os filhos conhecerem sua religião:

> *Eu tinha um livro bom, que chamava ‘Meu livro de histórias bíblicas’, que eu lia pra eles também, aquelas histórias tudinho, do começo da vida. Talvez tenha influenciado. E que eu nesse esforço aqui, trabalhando, pra manter a família, né? Criei tudinho no cabo do alicate. Como é isso, ‘criado no cabo do alicate?’ (SR. NELSON)*

No depoimento do Sr. Nelson, “criado no cabo do alicate” é uma alusão ao seu instrumento de trabalho como eletricista – ou seja, manteve a família com trabalho árduo, pesado, revelando o esforço que a família fez para a educação dos filhos, um tipo de investimento a partir do trabalho.

Quando os filhos foram se inscrever no vestibular e lhe perguntaram sobre o curso que deveriam escolher, ele orientou: educação, saúde e engenharia.

> *Eu tô lembrado que um dia, antes deles irem pra faculdade, me chamaram aqui, perguntaram o que era que ele devia fazer. Eu disse a eles que tinham duas áreas boas: era área de educação e área de de de elétrica, eletrotécnica e também saúde. E eles fizeram isso. Fizeram a, a, a... Uns foram pra educação e Daniely foi pra saúde, né? Só que ninguém foi pra, pra, pra eletrotécnica. Eu disse eletrotécnica, porque eu queria fazer engenharia eletrotécnica e não consegui (SR. NELSON).*

Sr. Nelson destaca que os filhos sempre gostaram de ler e que considera Nilson o maior leitor entre eles:

> *O que eu tô sabendo que eu fiz de bem por eles, eles gostavam de ler [...]. Gostam! Especialmente Nilson. Nilson é quem mais gosta de ler (SR. NELSON).*

Apesar de hoje em dia ter mais dificuldade para a leitura, ele diz que gosta muito de ler e considera as revistas “Despertar” e “Sentinela”, ambas religiosas, suas melhores leituras, pois elas tratam de muitos assuntos, principalmente temas espirituais:

> *Ainda gosto! [...] Sempre eu lia Revista Sentinela e Despertar [...]. Sou Testemunha de Jeová. Agora, ultimamente é que eu tô achando meio complicado. Que eu começo estudando, assim, aí me dá aquela impaciência, aquela dificuldade, os olhos começam a correr lágrimas. Aí eu não tô mais estudando como antes. Mas eu gostava sempre de ler [...]. Essas revistas! Ainda hoje, é o melhor que eu tenho para ler é isso, né? Porque ela fala muita coisa... Tem muita parte espiritual (SR. NELSON).*

O Sr. Nelson considera que a Sra. Joanita foi quem mais estimulou os filhos em relação aos estudos:

> *Acho que o apoio maior foi da mãe, né? Acho que Joanita foi que mais estimulou para eles desenvolverem (SR. NELSON).*

A Sra. Joanita teve um papel fundamental na longevidade escolar de seu filho e suas filhas, assim como já demostraram os estudos de Silva (2005a), Setton (2005) e Viana (1998), entre outros que destacam a figura central da mãe no processo escolar. Todos os filhos, como veremos neste capítulo, tiveram o que Lahire (1997) define como "antecipação do mundo escolar" dentro de casa; com a Sra. Joanita como responsável, tiveram todo um preparo em relação à leitura e à escrita. Por exemplo, segundo a Sra. Joanita, Dilian e Débora foram estudar oficialmente aos 7 anos, mas em casa ela já preparava as filhas para o universo da escola.

Ela se preocupava em procurar escolas, traçando um caminho por muitas vezes complicado e não medindo esforços para encontrar a melhor instituição:

> *Débora terceira, Dilian quarta. Que lá só tinha até a quarta série, na Escola de Santo Antônio. Aí Dilian quarta, quinta série, 'Onde é que eu vou botar Dilian agora na quinta série? Onde é que tem quinta série por aqui?' Por incrível que pareça, naquela época era difícil. No Padre Dehon não tinha quinta série. O Fernando Vieira, na frente, não tinha quinta série. 'Meu Deus, onde é que eu vou botar a menina? Onde é que tem quinta série?' Eu tinha, minha cunhada morava aqui, perto da, da, da Caxangá, e os menino dela estudava aqui no Martins Júnior, aqui no Martins Júnior. Fui no Barbosa Lima, aí disseram: 'Não, você tem que ir lá no... na GERE...' Era DERE, na época. 'Lá na DERE, e aí você dá o nome lá e, e vão procurar, de acordo com o seu endereço, vão localizar uma, a escola onde tem série pra você.' Aí, eu fui lá, aqui, aqui no Barbosa Lima, e disseram: 'Você é do DERE Norte?' E tinha o DERE sul. Eu sei que me mandaram lá pra o DERE Sul, lá na Cruz Cabugá. Aí, eu já tava, aí, eu fui lá. Aí, foi quando me disseram isso. Eu fui lá naquela escola Olito, Olinto, Olito Victor, lá perto da integração, lá na Várzea. Olinto Victor (SRA. JOANITA).*

Também havia a rotina diária da mãe, de levar e buscar os filhos na escola, uma rotina pesada fisicamente, em alguns momentos em horários diferentes, que fazia com que seu dia se organizasse em torno deles:

> *Porque eu tinha que levar os menino. Eu atravessava aquela BR oito vezes por dia, tinha época [...]. Horários diferentes. Teve um, um ano, foi só um,*

> *um, foi pouco tempo, que ficava, ficou dois de manhã, dois de tarde. Aí eu ia de manhã com dois, de onze hora ia buscar. Aí de, de uma hora ia levar os dois e de seis hora ia buscar. Aí quando é no outro ano, aí eu botei tudo num horário só. Aí eu levava os quatro e trazia, que era de tarde (SRA. JOANITA).*

A Sra. Joanita era uma mãe extremamente presente na vida escolar dos filhos e das filhas, sempre os acompanhando, conversando com professores e gestores sobre seu desempenho e dificuldades:

> *Ah, eu acompanhava. Eu acompanhava. Sempre conversava com as professora. Ainda hoje eu conheço, eu lembro os nome das professora. É, professora Zuleica de Débora. Professora... quando a professora num era muito, assim, eu fiz isso duas vezes, com Nilson, quando Nilson tava na, na segunda série, na primeira série pra passar pra segunda. Mas Nilson não sabia ler. 'Como é que Nilson vai pra segunda série sem saber ler?' Aí eu falei com a professora, Socorro: 'Socorro, Nilson, Nilson num tá bom de ir pra segunda série não, Socorro, Nilson não sabe ler. Por que aprovar Nilson pra segunda série?' Aí a professora: 'Mas, Dona Joanita, se eu não aprovar Nilson, eu vou aprovar quem? Nilson é o melhor da turma.' Eu disse: 'Então, essa turma, como é que vai aprovar uma turma pra segunda série sem saber ler?' 'Nilson sabe ler sim.' Eu digo: 'E como eu mando ele ler em casa e ele não sabe ler?' Aí [a professora]: 'Olhe! Venha cá! Eu vou lhe mostrar que Nilson sabe ler.' Aí escreveu umas palavras assim, tipo bola, casa, umas palavra fáceis, assim, e mandou Nilson ler, Nilson leu. 'Tá vendo, Nilson sabe ler.' 'Então, tá bom. Então, a senhora aprove.' Aí eu fui e falei (SRA. JOANITA).*

Chegava a ser elogiada, porque sempre sabia do que se passava com seu filho e suas filhas:

> *Maria José matriculou Dani porque, acho que por amizade, porque ela gostava de mim. Ela dizia assim: 'Ah, se todas as mães fosse como você, Joanita. Que era outra coisa, porque você tá sempre aqui presente, você... acompanha seus filhos na escola... num perde uma reunião de pais e mestre, que nem precisava porque você já sabe de tudo. Você já tá aqui presente no colégio todo dia.' Porque eu tinha que levar os menino. Eu atravessava aquela BR oito vezes por dia, tinha época (SRA. JOANITA).*

Também costumava dialogar e argumentar com a gestão da escola na tentativa de interferir na escolha dos melhores professores para seu filho e suas filhas:

> *A segunda série, tinha duas professoras na segunda série, Lúcia e... parece que era Fátima, que era irmã de Socorro, dessa atual, né? Aí eu falei com Maria José, que era diretora: 'Maria José, eu num quero que Nilson fique com a irmã de Socorro não. Eu quero que Nilson fique com Lúcia. 'Tá certo, Joanita, eu boto Nilson com Lúcia.' Aí botou Nilson com Lúcia. Lúcia ensinava melhor do que a outra. Aí, Nilson, na segunda série, deu o estalo e resolveu aprender a ler que foi uma beleza. Com Lúcia (SRA. JOANITA).*

Tinha uma rotina de acompanhamento e realização das atividades escolares do filho e das filhas. Além das leituras em casa, que eram diárias e sistematizadas,

como veremos no tópico a seguir, o controle e as cobranças em relação às atividades escolares eram comuns por parte da Sra. Joanita.

A Sra. Joanita é leitora desde sua infância, afirma que sempre gostou muito de ler, sempre tinha um livro em mãos:

> *[...] e eu gostava muito de ler. Eu aprendi, eu acho que daí eu já, já estimulou a minha leitura e eu ainda hoje eu gosto de ler (SRA. JOANITA).*

Ela foi, durante a maior parte de sua vida, leitora da Bíblia. Lia individualmente e lia para os filhos. Como veremos no tópico que analisamos, as práticas de leitura dessa família, a sistemática de leitura que a Sra. Joanita organizou para seus filhos, com ênfase no Evangelho, parecem ter suas origens nas práticas de leitura materna[93].

A Sra. Joanita lê muito até hoje: sempre que tem um tempo, pega um livro para ler. No depoimento, ela destaca que gosta de livros e revistas religiosos:

> *Eu gosto de ler [...]. Ah, hoje em dia eu leio, eu leio muito o quê? Eu leio história, eu leio, eu leio literatura... da igreja, eu tenho a revista da EBD[94] e tenho a revista da Visão Missionária. Tenho revista de missões, aí eu sempre leio, e leio livros também. Todos livros evangélicos eu leio. Eu agora to lendo um, 'Seu nome é Jesus', fala a história de Jesus (SRA. JOANITA).*

Também tem o hábito de pegar livros dos filhos para ler, como os de História:

> *Como leio livros assim, as vezes eu pego um livro de Nilson e, e, e, e leio [...] livros de história. Eu gosto de ler. Aí não leio mais porque, as vezes... é uma coisa, é outra, mas sempre que eu tenho um tempinho eu leio (SRA. JOANITA).*

Para finalizar a descrição dos esforços desses pais em relação à promoção e desenvolvimento da leitura, mas também da escolarização de seus filhos, podemos refletir sobre o diz o Sr. Nelson, ao afirmar que para ele o sucesso vem do esforço: "As pessoas mais simples se esforçam tanto que conseguem". "O interesse pessoal é a chave." "Os pais devem estimular o interesse dos filhos, daí eles se esforçam." Na visão do Sr. Nelson, seus filhos o observavam estudando, se esforçando, e o tomaram como exemplo. Ele credita o sucesso de seus filhos ao esforço familiar:

> *Vou dizer uma coisa a você, por incrível que pareça: Mas parece que os vencedores na vida foram as pessoas simples. As pessoas pobres, as pessoas esforçadas. Eu acho que foi o sucesso dos meus filhos. [pausa]. Foi, porque eu não tive condições de botar eles em escola particular, estudaram em escola pública, vendo meus esforços, estudando [...]. Era eletricista [risos]. Trabalhando assim pra poder manter a família. Eu acho que isso influenciou pra que eles se esforçarem pra estudar. Porque tem um*

[93] Como já falamos, a mãe da Sra. Joanita lia a Bíblia diariamente para seus filhos e filhas.
[94] Escola Bíblica Dominical.

> *ditado que diz, 'a dor é quem ensina a parir'. Conhece esse ditado, né? As pessoas sofredoras que se esforçam, consegue. Mas as pessoas que têm a vida boa, que tem os seus pais que dá tudo, que tem todas as condições financeiras boas, e não se esforça muito não. Só se tiver muito interessado em alguma coisa é que ele faz, mas se não... Ele tem conforto! [...] Talvez tenha sido. Como eu já lhe falei antes, a necessidade de querer progredir. A vontade de vencer. Porque eu não podia dar o que eles precisavam. Talvez, se eu tivesse dado o que eles precisavam, talvez eles nem tivessem conseguido isso. Eu acho que foi a necessidade mesmo, que colaborou para que eles se esforçassem. O empenho de cada um [...]. Então, o interesse pessoal é que é a chave. A pessoa deve estimular os filhos a se interessar... Ele só consegue aquilo se ele se esforçar para aprender alguma coisa. Se ele se esforçou pra estudar, você consegue. Se tiver na cabeça que só consegue estudando, eles vão estudar. O negócio é... A gente observar o interesse dos filhos, o que é que ele quer. Para ele conseguir aquele objetivo, ele vai ter que estudar [...]. É muito bom as pessoas observarem os filhos, em que é que ele... Como é que ele consegue as coisas. Porque todo mundo tem um objetivo na vida, querer alguma coisa, né? Um pensa em se casar, outros pensam em se formar, outros pensam em ter um emprego bom (SR. NELSON).*

A partir deste momento, vamos analisar as práticas de leitura desse filho e dessas filhas, destacando, na vida adulta, as práticas de leitura e o acervo bibliográfico (biblioteca) constituída por Dilian.

4.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA FAMÍLIA ROCHA CORDEIRO: MATERIAIS, ESPAÇOS E MODOS DE LEITURA

Neste tópico, analisaremos as práticas de leitura construídas e desenvolvidas dentro e fora da família Rocha Cordeiro, bem como os materiais e mediações que envolvem tais práticas ao longo da trajetória de formação de seus filhos e suas filhas.

Para a melhor compreensão da construção e realização das práticas de leitura nesta família, foi necessário, a partir dos depoimentos, realizar uma divisão temporal, etária e escolar dessas experiências, conforme apresentamos na metodologia.

Ao organizarmos os dados, percebemos uma significativa mudança em relação às práticas de leitura em ciclos da vida diferenciados. É importante enfatizar que nem sempre foi possível, a partir dos relatos dos sujeitos, ter um rigor cronológico – daí a necessidade de utilizar o reforço da trajetória de escolarização, para percebemos como as referidas práticas foram se construindo e reconstruindo na vida dos filhos da família Rocha Cordeiro. Sendo assim, organizamos as práticas de leitura entre as seguintes fases:

- **Infância –** A construção da leitura desde seu aprendizado, passando pela Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental;
- **Juventude –** Nesta fase, as práticas de leitura compreendem duas etapas, o Ensino Médio e o Ensino Superior;
- **Vida adulta –** A fase mais contemporânea, que envolve desde a pós-graduação até a atualidade. Neste momento, vamos individualizar cada filho, ou seja, descrever as práticas de leitura que ele desenvolve e/ou das quais participa, caracterizando o tipo de leitor que cada um se tornou Além disso, conforme definido na metodologia, analisaremos mais detalhadamente as práticas de leitura de Dilian, a constituição de sua biblioteca pessoal e sua configuração como leitora na atualidade.

Em cada fase, categorizamos as práticas de leitura a partir dos diferentes espaços em que se desenvolveram as referidas práticas como: casa, igreja, escola e outros.

4.3.1 Infância: a construção do hábito e do prazer da leitura

Neste tópico, vamos analisar o acesso e a posse dos materiais de leitura e os modos de ler na infância dos filhos da família Rocha Cordeiro.

4.3.1.1 O acesso e a posse dos materiais de leitura na infância

O acesso a materiais impressos e manuscritos vem se mostrando, em alguns estudos como os de Ginzburg (1987), Hébrard (1996), Lahire (1997) e Galvão (2002 e 2003), como um dos fatores importantes para a maior ou menor participação de indivíduos na cultura escrita.

O fato de ter acesso ou possuir materiais de leitura em casa durante a infância parece estar proporcionalmente relacionado ao pertencimento social; segundo Galvão (2003), a posse desses materiais é maior nas classes A e B, e inversamente menor nas classes D e E. Este dado confirma a família Rocha Cordeiro como uma exceção em relação aos materiais de leitura, principalmente se

tomamos em consideração o período histórico de formação desses filhos: as décadas de 1980 e 1990[95].

Durante a infância desta família, existiu uma certa diversidade de *materiais de leitura***.** A Bíblia e outros materiais religiosos, coleções de livros de histórias infantis, e os materiais escolares, em diferentes suportes, eram os materiais de leitura que existiam em casa durante a infância do filho e das filhas da família Rocha Cordeiro.

Esses materiais se tornaram mais frequentes na família quando eles se mudaram para Recife, pois, como afirmaram Dilian e Débora, em Araçoiaba elas não tinham lembrança de muitos materiais de leitura em casa ou na igreja:

> *Então, lá em Araçoiaba, eu não tenho nenhuma lembrança e livros, de leitura, de coisa nenhuma. Eu devia ter, num sei, uns quatro, cinco anos, né? (DÉBORA)*
>
> *Então, assim, na igreja, lá em Araçoiaba, não, porque a igreja era muito pobre, mas quando a gente veio pra cá, pra Iputinga, a igreja da Iputinga tem o boletim (DILIAN).*

Já em Recife, Débora e Nilson recordam que em casa havia uma estante com livros, quase todos religiosos.

a) Materiais religiosos

A Bíblia, os boletins da igreja e, principalmente, as Revistas da Escola Bíblica Dominical (REBD), tanto da denominação religiosa Batista (variados títulos) quanto da denominação religiosa dos Testemunhas de Jeová ("Sentinela" e "Despertar"), aparecem de forma muito constante nos depoimentos:

> *Tinha muito a revista. Muito a revista da Escola Bíblica Dominical e tinha a liturgia do culto. Por quê? Todo culto tem o boletim (DILIAN).*
>
> *Da Testemunha de Jeová, ele [o pai]. Então, tinha sempre 'Sentinela' e 'Despertar', e ele fazia as leituras dele em voz alta (DÉBORA).*

Neste contexto, as Revistas da Escola Bíblica Dominical merecem um destaque, quando percebemos que diferentes práticas foram vivenciadas, tanto em casa quanto na igreja, com relação a esses materiais. Além da especificidade de sua organização didática, esses materiais indicam leituras paralelas sobre a Bíblia.

[95] Na década de 1980, um período de transição do regime ditatorial para um regime democrático em nosso país, se inicia um processo ainda "tímido" de discussão em relação à democratização dos níveis de ensino mais elementares e à expansão do acesso, principalmente para os meios populares, à escolarização. Como podemos ver, os filhos dessa família realizaram sua trajetória de escolarização em um período ainda não favorável para os oriundos dos meios populares.

Em um determinado momento da entrevista, a filha mais velha, Dilian, explica como era a organização dessa revista:

> *Tinha, assim, os quadradinhos: segunda, terça, quarta, quinta e sexta. A leitura bíblica que deveria ser feita na segunda, na terça, na quarta, na quinta, que era relacionada com a lição do domingo. Então, a gente fazia a leitura na segunda e respondia uma parte da tarefa, sabe? Fazia a leitura na terça, respondia. Pra no domingo essa lição tá feita e a gente ir pro domingo na escola bíblica dominical com a lição feita, respondida, pra estudar lá (DILIAN).*

Um outro material de leitura religioso que aparece nos relatos era um livro chamado “Meu livro de histórias bíblicas”, que se tratava de uma coleção de textos com histórias bíblicas para crianças. Essa obra marcou a lembrança de todos os filhos: “Esse livro marcou muito a infância da gente”, declarou Nilson. Todos destacam esse material em seus depoimentos, lembrando do formato, das letras e das imagens que chamavam muito a atenção. Esse livro pertencia à denominação religiosa que o Sr. Nelson pertencia, Testemunha de Jeová. Segundo Débora e Nilson, o livro tinha figuras e pessoas sempre bonitas, felizes, bem arrumadas. Nilson destaca que ele era publicado pela editora dos Testemunhas de Jeová chamada Torre de Vigia, e que as publicações dessa editora tinham uma boa qualidade gráfica.

Esse livro de Histórias Bíblicas, que marcou tanto a infância desses filhos, foi recuperado por Dilian já adulta. Nilson recorda que a irmã conseguiu resgatar o livro, e hoje o apresenta para as filhas:

> *Tem um livro, eu num sei se na outra entrevista eu te falei de um livro de histórias bíblicas que meu pai tinha, que era da igreja dele. Depois eu posso te mostrar também esse livro, que eu aprendi todas as histórias da Bíblia por esse livro. É, e aí... Eu tenho o livro. Porque ela sabe... comprei esse livro no sebo, minha filha, porque esse livro se acabou também. Quando a gente se mudou, entrou em construção na casa de mainha, então se perdeu muitos livros. E aí, esse livro, ‘Meu livro de histórias bíblicas’, é um livro capa dura, ‘Meu livro de histórias bíblicas’, e aí se perdeu esse livro. Depois de eu grande, já na faculdade: ‘Painho, aquele livro. Painho, num sei o que, num sei o que, num sei o quê.’ E procurou-se, painho comprou, mas não era o mesmo. E eu disse: ‘Não, eu quero aquela edição velha’. Entrei na Estante Virtual, botei ‘Meu livro de histórias bíblicas’, aí saiu lá: ‘Edição velha’, comprei! [risos] (DILIAN).*

> *Esse livro marcou muito a infância da gente. Tanto que esse livro depois, eu num sei como, acho que numa das mudanças a gente perdeu o livro, né, perdeu e durante anos a gente ficou: ‘Puxa, aquele livro que a gente lia, eu e minha irmã né? Até que um dia a gente encontrou esse livro à venda, né, eu disse: ‘Não, a gente vai comprar esse livro.’ Num era nem pra ler, era pra ter, pra resgatar aquele livro que a gente gostava de, de, de ver, a gente lia muito [...]. E depois a gente conseguiu comprar esse livro, eu acho que, inclusive, tá na casa de Dilian esse livro. Ela comprou pra mostrar pras filhas, né, o livro que ela lia (NILSON).*

É interessante contextualizar que, ainda recentemente, de acordo com Soares (2003), quando as famílias são questionadas sobre os materiais de leitura que têm em casa, os materiais religiosos são os mais citados. Galvão (2003), em relação a esses mesmos dados, também aponta que, provavelmente, a gratuidade na distribuição desse tipo de material o faz ser mais presente nas casas dos brasileiros. Mas é fundamental compreender que mesmo em tempos históricos diferentes, os materiais de leitura religiosa são, principalmente em uma família religiosa como a estudada, bastante citados e referendados, tanto em relação à posse quanto às práticas de leitura, pois fazem parte das práticas sociais desses sujeitos, como analisaremos a seguir.

b) Livros de literatura infantil

Outro material de leitura bastante lembrado, ao longo dos depoimentos desta família sobre a infância, é uma coleção de livros de histórias infantis doados por uma professora de Débora[96]. Essa obra continha histórias diversas, como "O gato de botas", "Cinderela", "Branca de Neve", "Chapeuzinho Vermelho", "Pedro Malasartes", "O patinho feio", "João Preguiçoso", entre outras:

> *[...] uma professora de Déu[97] deu uma coleção de livros que eu sou louca, louca pra achar esses livros, mas acho que não acho nunca mais. Eram quatro livros grandes, desse tamanho assim, capa dura, coisa mais bonita. Esses quatro livros, vermelho, verde, amarelo e um azul. Nesses quatro livros, cada um tinha três histórias, três histórias e eles eram assim, dessa grossurinha assim. Então a história era longa, eram só três histórias, que era O Gato de Botas, Cinderela, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Pequeno Polegar, então assim, essas histórias clássicas, entendesse? Aí, mainha lia pra gente (DILIAN).*

Nilson e Daniely já se recordam de uma outra coleção de livros de histórias infantis que tinham em casa. Ele recorda que a mãe comprou em prestações essa

[96] Essa coleção de livros foi dada de presente pela professora Zuleica. Segundo Débora, ela foi sua "primeira professora e a do coração". A relação de ambas era muito estreita e havia muito carinho. A segunda filha também destaca que era uma aluna exemplar: era calma, quieta, não dava trabalho e sabia das coisas. Além do comportamento de Débora na escola, a postura da mãe em acompanhar e estar atenta às atividades e à vida escolar dos filhos fez com que, segundo Dilian, a professora de Débora presenteasse a família com essa obra: "Tinha uma professora de Déu da escola, como via mainha muito, muito engajada, dona de casa. Mainha viveu pra criar os filhos, então ia de manhã e de tarde, levar e buscar na escola. Era uma mãe muito presente e tal, e não sei o quê" (DILIAN). Dilian recorda que, quando tinha aproximadamente 13 anos, sua mãe doou essa coleção de livros a um vizinho que tinha filhos pequenos.

[97] Déu é como é chamada Débora na família.

coleção de livros infantis, com quatro histórias, a um ambulante que passou em sua rua. Segundo ele, sua mãe ia todo mês ao centro do Recife fazer o pagamento:

> *Eu lembro que, passou um, esses vendedores de livro de porta em porta, lá em casa, e vendeu uma coleção de livros infantis. Então, passou esse, esse vendedor, vendendo uma coleção de livros infantis. Eram quatro, quatro livros com histórias. Aquelas fábulas de La Fontaine e, e, e, e dos Irmãos Grimm, né, 'Chapeuzinho Vermelho', 'Os três porquinhos', 'O gato de Botas' e tudo mais. E minha mãe comprou, né, meus, meus pais compraram, na verdade, esse livro. Eu lembro que... engraçado que foi comprado a prestação. Eu lembro quando minha mãe ia pro centro da cidade pagar, todo mês, essa, essa, essa coleção, essas, era um, uma coleçãozinha de livro (NILSON).*

> *[...] a gente tinha livro de história. Mainha comprou um, era uma coleção de livros. Eram três livros que tinha várias histórias em cada livro. Dessas de 'Os três porquinhos', dessas de fada, de essas bobinha (DANIELY).*

Galvão (2003) afirma que os livros infantis são citados por mais da metade dos entrevistados quando perguntados sobre o tipo de material escrito que existe em suas residências.

c) Materiais escolares

Também foram citados livros didáticos como um dos materiais que existiam em casa durante a infância. Nilson recorda que nesse período a família costumava ganhar alguns livros e que sempre os guardavam com cuidado. Também destaca que seus pais costumavam comprar os livros e todos os materiais escolares:

> *Quando a gente começou a tomar o gosto pela leitura e a gente ganhava o livro, num, num chega, num chegou a comprar, eu não lembro na infância da gente comprar livros, né, só os livros extremamente didático, mas a gente de vez em quando ganhava um livro, e aí, a gente guardava (NILSON).*

Daniely recorda que eles tinham um livro, uma espécie de enciclopédia sobre o corpo humano e sexualidade, que nunca utilizaram para consulta nos trabalhos escolares. Ela lembra a situação que fez sua mãe adquirir esse livro: a Sra. Joanita ganhou um livro, à sua escolha, de brinde[98], e foi junto com Nilson e Daniely até um determinado local no centro do Recife para escolher. Daniely se encantou por um livro de capa dura com alto-relevo, simplesmente pela estética do material, e o irmão Nilson, que era, conforme destaca, "mais à frente" e "muito ligado" em relação aos livros, queria uma coleção sobre ciências. Segundo Daniely, o livro escolhido por

[98] Daniely não recorda a origem desse brinde.

Nilson provavelmente era melhor, mas a sua mãe escolheu o livro que ela indicou e hoje, refletindo sobre o passado, se arrepende:

> *Nilson sempre foi muito ligado, assim, nos livros. Eu me lembro bem que, um dia, a gente ganhou... mainha comprou alguma coisa e de brinde a gente ia ganhar, era uma coleção de livro pra gente escolher. E a gente foi lá na cidade pra escolher. E eu, criança, vi um livro que a capa dele era de alto-relevo, né, e eu adorei que era alto-relevo. Era um livro sobre o corpo humano e desenvolvimento sexual. E Nilson queria um livro, uma coleção bem assim, de Ciências, que era perfeita. E eu fiquei: 'Não, mas eu gostei desse.' Mainha foi pela minha cabeça, bichinha. Como eu me arrependo! Nilson ficou muito chateado. [risos] E eu me arrependo [...]. Aí, era ou um ou outro. E a gente nunca usou o livro que eu escolhi [risos]. Nunca serviu pra nada pra gente. O outro ia servir muito. Nilson, já mais na frente que eu, já sabia que ia servir, né? Mas mainha quis agradar a caçula, né, aí comprou esse. Mas Nilson sempre foi mais ligado (DANIELY).*

Como podemos perceber, havia uma certa diversidade de materiais de leitura disponíveis em casa durante a infância desses filhos, o que corrobora estudos como o de Galvão (2003), ao afirmar que o contato com materiais de leitura diversos desde a infância é fundamental para formar adultos com graus elevados de letramento.

Na família Rocha Cordeiro, percebemos uma possível relação entre a posse e, veremos também a seguir, a utilização de diferentes materiais de leitura na infância, e a longevidade escolar alcançada pelos filhos. Refletimos também sobre a relação que esses filhos construíram com a leitura na vida adulta, pois, como afirma Galvão (2003), "é estatisticamente improvável que alguém com muitos anos de escolarização, com um bom nível de alfabetismo, não tenha tido, em casa, contato nenhum com materiais de leitura durante a infância" (p. 130).

Havia claramente, na família Rocha Cordeiro, um verdadeiro esforço para que essa aproximação entre filhos e livros acontecesse, não só com a posse desses materiais de leitura, pois como já foi constatado pelos historiadores da leitura (DARNTON, 1990; CHARTIER, 1996), apenas a posse não garante nem assegura práticas efetivas de leitura.

4.3.1.2 Os espaços de leitura na infância

Além da posse dos materiais escritos, as formas de ler esses materiais, assim como a familiaridade com a leitura, parece ser de grande importância para a formação como leitores de alguns indivíduos com sucesso escolar. Esses *modos de*

ler durante a infância dessa família ocorreram em diferentes espaços e por razões diversas.

Como afirma Silva (2005b)[99], há uma conexão estreita entre a construção histórica da leitura e as práticas realizadas em diferentes espaços e instituições. O processo de formação desses filhos como leitores está intrinsicamente ligado às questões culturais e de vida desses sujeitos, bem como às relações que eles estabelecem com a sociedade, com os espaços de que participam e onde constroem práticas de leitura – o que Street (2010) denomina "letramento ideológico".

Sendo assim, analisaremos em primeiro lugar a *Casa*, em segundo *a Igreja,* e por último a *Escola*. Esses aparecem como os principais *Espaços* onde essas práticas de leitura foram realizadas durante essa fase da vida. Sendo assim, analisaremos os modos de ler a partir dos espaços que propiciaram essas práticas.

a) A casa

A c*asa* da família era o espaço que, principalmente os pais, constituíram no relato de seus filhos como um espaço permanente de discussões, diálogos e leituras, organizado e sistematizado para diversos fins. Uma residência simples, mas que tinha, além da rotina de realização das atividades domésticas, religiosas e escolares, momentos de leitura de entretenimento. A mãe, a Sra. Joanita, lia muito durante a infância dos filhos: lia, contava histórias, colocava-os para ler. Assim como o pai, que também era um leitor: lia em voz alta, com os filhos, para os filhos ou sozinho. O espaço da sala, seja em volta da mesa principal, sentados no sofá ou no terraço, parece ter sido o cenário mais comum onde ocorriam os momentos de leitura:

> *Então, assim, tinha muita leitura, sabe, Fabi? Tinha muitas leituras (DÉBORA).*
>
> *[...] apesar do, do, dos meus pais num terem feito estudado muito, mas a leitura (NILSON).*

[99] Em artigo que aborda os resultados da pesquisa de mestrado que tinha como objetivo compreender as práticas, as imagens e as representações da leitura construídas na infância.

Pais e filhos sempre conversavam, à mesa do jantar, sobre o dia, sobre os estudos, a escola ou a universidade, dependendo do momento escolar que estivessem vivendo ao longo de sua formação:

> *Assim, na mesa de, de almoço, do jantar, a gente falava um pouco, conversava como foi o dia, como foi a escola, como foi a faculdade, comentava um pouco (NILSON).*

A casa sempre teve livros, a Bíblia e muitas revistas religiosas, principalmente paterna (Testemunhas de Jeová):

> *Então, e lá em casa tinha bastante livro [...] Ele é Testemunha de Jeová, então, tem uma quantidade muito grande de, de publicações. Revistas, livros e a própria Bíblia (NILSON).*

Daniely, a filha mais nova, recorda que, na infância, sua casa não tinha muitos livros – talvez pelo valor financeiro desse material. Mas reconhece que seus pais se esforçavam – como, por exemplo, quando compraram uma coleção, como descrito anteriormente – e que a sua mãe tinha uma prática cotidiana de leitura com os filhos. Ela acreditava que isso ocorria porque eles compreendiam a importância da leitura:

> *Olhe, eu lembro que a gente tinha essa coleção de livros, a gente não tinha muitos livros. Hoje, hoje eu olho pros meus filhos, Daniel tem mais de vinte livros dentro de casa. A gente não tinha tantos... Num tinha... num sei se pela questão de dinheiro, né, pra tá comprando livro. E até mesmo de conhecimento. Num sei se mainha e meu pai conseguia compreender a importância da leitura. Mas, acho que sim, né, porque ela lia pra gente. Comprou essa coleção, é porque achava importante, né? (DANIELY)*

Já Débora e Nilson se recordam de uma estante, não tão grande, mas com vários materiais de leitura e livros de histórias infantis. A grande maioria desses materiais que eram religiosos e pertenciam a seu pai, com a exceção da Bíblia e de algumas revistas da Igreja Batista:

> *Em casa os livros que, que a gente tinha, que eu lembro, eu lembro que a gente tinha um estante, e os livros que a gente tinha era os livros de painho. [Ênfase] A estante era cheia de livros de painho, né, da religião dele. Oxe, agora você falando é que eu me lembrei. Olhe, era, era de um canto a outra as revistas 'Sentinela', de um canto a outro as revistas 'Despertar'. Aí, nesse conventinho aqui, tinha vários livros. Livros pequenos, livros grandes, tinha muitos, muitos. A estante era cheia de livros de painho. Aí, num cantinho, assim, tinha a Bíblia de mainha, né? Aqui e acolá tinha a revista 'Manancial', em algum espaço apertadinho tinha as revistas da igreja [risos], mas, assim, tinha bastante livros, mas era os livros de painho (DÉBORA).*

> *Eu lembro da estante lá de casa. Já nem existe mais. Era uma estante, num era uma estante grande, era uma estante pequenininha, duas portas, duas gavetas e duas prateleiras, mas ela tava sempre com alguns livros. Inclusive, essa, essa, essa coleção de livros que a gente, que meu pai*

> *comprou, ficava nessa estante. E eu sempre via os livros do meu pai, né, porque ele tinha vários livros. E, e essa coleção. Tinha, inclusive, um livro de histórias bíblicas, eu lembro, capa amarela, letras vermelhas, lembro bem, que minha mãe também lia, pegava pra ler. Além dessas histórias, né, contos de fadas, é, La Foutaine, os Irmãos Grimm, ela lia esse livro de histórias bíblicas [...]. E, assim, eu lembro dessa estante com esse livro, essa outra coleção e os livros do meu pai e algumas revistas também (NILSON).*

Foram esses materiais religiosos, em diversos formatos e das duas diferentes denominações religiosas das quais a família fazia parte, que foram, como afirmado anteriormente, os materiais mais utilizados para a leitura durante a infância.

A REBD da Igreja Batista era um desses materiais de leitura lidos cotidianamente nesta família. Nilson recorda que recebia uma revista nova a cada trimestre, e que eram revistas com atividades para colorir e com muitas histórias para a leitura:

> *Então, a cada trimestre a gente recebia um revista nova, então, tinha as lições, a gente lia, semanalmente, pra estudar no domingo [...]. E, na igreja, acho que a partir dos, do, dos oito anos de idade já, é, com oito, a gente já recebe uma revista. A revista, claro, apropriada pra idade, com figuras pra colorir, tal, mas com textos também, pra leitura, e minha mãe lia com a gente essas revistas. Quando a gente recebia a revista nova, chegava em casa e ela lia, né? Semanalmente a gente sentava, um, dois dias, às vezes mais, pra ler a, a, a, a, aquela lição, fazer as tarefas que tinha pra levar no domingo (NILSON).*

Uma das formas frequentes de leitura era realizada pela Sra. Joanita, sentada na sala com os filhos em volta. Segundo Débora, esse momento era denominado pela igreja de “Culto Devocional Familiar”. O culto familiar, uma rotina na infância desses filhos, era realizado todos os dias pela manhã, após o café. A mãe sempre dava uma “voz de comando”: “O que tem para hoje?”, diante da revista que continha leituras diárias e específicas para crianças em cada idade.

> *E ela também costumava ler pra gente. Ela tinha o hábito de fazer o, o... o momento de família, é, [choro – emoção] tem um nomezinho que agora eu esqueci. Era uma espécie de culto, né? Nós somos evangélicos, todos lá em casa, e painho Testemunha de Jeová, mas, de manhã cedo, antes, né, de, de, de ir pra escola – eu num ia pra escola de manhã, mas, ela aproveitava o momento e ela fazia o, o culto. Tinha um outro nomezinho que eu num tô me lembrando agora. Então, tinha um livrinho... que era Manancial, e que tinha uma parte, que aí eram leituras diárias, e tinha uma partezinha que era pra crianças. Então, assim, eu ficava muito curiosa, né, era, era uma empolgação pra gente, pra ela fazer essa leitura do textozinho, que era numa linguagem voltada para crianças. Então, a gente sempre tinha essa rotina, era um momento, assim, muito legal, que a gente já sabia que ia acontecer. Então, depois que tomava café e organizava uma coisa ou outra, mainha chamava: ‘Olha, vamo ver aqui o que é que tem pra hoje’, né? E aí ela sentava lá no sofá e a gente sentava em volta dela e ela lia [choro – emoção]. Lia e lia e conversava (DÉBORA).*

De acordo com Débora, Nilson e Daniely, a revista tinha lições para estudar em casa durante toda a semana. A mãe "convidava" os filhos a ler; a princípio eles liam sozinhos e, na medida em que sentiam dificuldades, a mãe ia interferindo e lendo o material[100]:

> *Cada criança recebia a sua revista e aí tinha uma lição para estudar durante a semana, então tinha histórias. Então quem, né, dominava, mainha sempre convidava: 'Já leu a, a, a revista da semana, a lição da semana?' Aí, a gente ia ler. 'Já fez?' né, sempre tava convidando e chamando a gente para isso. Então, era uma outra leitura que fazia parte da, da, da nossa infância, era essa. Mainha convidando a gente pra fazer. Quando a gente não, né, dominava essa leitura, ela lia junto. 'Cadê a sua, da sua classe? Qual é a lição? É qual assunto?' Lia com a gente, ajudava a fazer. 'E agora, a da sua classe?' Porque cada um era de uma classe, né, diferente. Eu e Dila era de uma classe, Nilson era de outra, Dani era berçário. Então, assim, mas era uma outra leitura que também fazia parte, que era das revistas (DÉBORA).*
>
> *Em casa também. A gente recebia [a revista] pra estudar em casa. Ela: 'Já fez a lição? Vamo lá, pegue a revista.' E aí, abria com a gente, pegava a Bíblia também e lia, tinha a prática de fazer um, um, um, um, umas leituras devocionais, né? E a gente fazia isso, né? Num era uma coisa tão, num era uma imposição, mas era comum de vez em quando fazer. Às vezes eu ia espontaneamente e fazia, às vezes ela lembrava: 'Olhe, vá fazer!' Aí eu ia e fazia, né, tinha... (NILSON)*

É interessante perceber que, no relato de Débora, a mãe sempre "convidava" os filhos para ler. Essa ação de convidar se diferencia de "obrigar" ou "mandar". O que nos parece é que, de certa forma, esse acompanhamento, o "direcionamento" materno sobre a leitura era realizado de forma tranquila – o que também é compartilhado por Nilson, como vemos no depoimento anterior, quando ele destaca que essa ação não era uma imposição da mãe, já era uma prática dos filhos, realizada algumas vezes de forma espontânea e outras vezes por sugestão da mãe. Essa ação materna, assim como a ação desses filhos, nos faz refletir sobre como a criança constituiu seu comportamento e ações a partir da "[...] interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família" (LAHIRE,1997, p. 17)[101].

Segundo Débora, a Sra, Joanita lia e conversava muito sobre a leitura. Essa conversa, como ela mesma afirma, era um dos objetivos da leitura definidos na revista. Ela se emociona ao falar, lembra que era um momento muito esperado e de

[100] Segundo o depoimento de Débora, as revistas e as leituras eram diferenciadas, pois cada filho frequentava uma classe diferente da Escola Bíblica Dominical (EBD) e recebia essa revista da igreja.

[101] Para Lahire (1997), "a personalidade da criança, seus 'raciocínios' e seus comportamentos, suas ações e reações, são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares" (p.17).

grande empolgação para os filhos. Essa rotina despertava sempre o interesse dos filhos e muita curiosidade sobre a leitura. Para Débora, muita coisa que aprendeu em relação a valores morais foi construída nesses momentos:

> *Sempre, depois da leitura, tinha muita conversa. E essas conversas elas eram, assim, é, eram, o objetivo era mesmo de ensinamentos, né? Então, muitas coisas que aprendi, e coisas que eu trago, que eu acho que têm valores morais, neste momento [choro – emoção] (DÉBORA).*

Além do Culto Devocional Familiar, a mãe utilizava também brincadeiras como gincanas: uma atividade com perguntas e respostas sobre os conteúdos da Bíblia contidos na RBED.

> *Então a gente sentava pra ler a história bíblica que mainha [...]. Assim, olhe. A gente fazia as gincanas, tipo gincana. Olhe, quem estudar a lição, no domingo, quem trouxer o versículo decorado, quem, quem fazer assim, assim, assim, ganha ponto na gincana. Pronto, a gente ia pra sala no domingo, pra classes das crianças, já preparado, entendeu? Então, mainha sentava com a gente, lia, lia a história, fazia a atividade durante, pra chegar no domingo com a atividade da revista pronta, o versículo decorado, entendeu? (DILIAN)*

De acordo com Dilian e Daniely, a leitura desse material também era realizada como forma de decorar a lição e de orientar as atividades da revista para o momento da Escola Bíblica Dominical (EBD), que acontecia todos os domingos na igreja. Os filhos deveriam chegar com as atividades prontas e os textos decorados.

> *A revista da Escola Bíblica Dominical. Que era preparando pro domingo. Porque todo domingo tinha a lição. E, assim, tinha as tarefas que era pra ser desenvolvidas durante a semana. Então, eu penso que uma prática que a gente tinha e que ajudou a gente foi a igreja. Porque tinha a lição que era dada no domingo e, durante a semana, tinha o, os, a, a leitura que era pra ser feita semanalmente (DILIAN).*

> *É. Porque a gente ia pra EBD, aí tem as revistinhas, né? Tinha a lição todo domingo. Aí a gente fazia, também, com mainha (DANIELY).*

Uma outra revista religiosa, chamada “Sentinela”, ligada à denominação religiosa paterna, que era Testemunha de Jeová, também aparece nos relatos de Débora como uma leitura realizada pelo seu pai para os filhos. Além de ler e folhear essa e outras revistas, e também alguns livros da referida religião, Débora e Daniely recordam que a leitura não era apropriada para crianças:

> *A gente pegava, olhava, folheava. Mas era de uma leitura muito, assim, cansativa pra criança (DÉBORA).*

Daniely lembra que o Sr. Nelson sempre estava fora de casa trabalhando, não vivia o cotidiano com os filhos. Porém, quando ele estava em casa, ela recorda que

o pai chamava os filhos para fazer “o estudo” dessas revistas com ele. Com o passar do tempo, os filhos foram crescendo e o pai percebeu que eles não tinham mais interesse nessa leitura. Ela lembra do pai falar para a mãe que os filhos “não queriam saber a verdade”, e deixou de fazer:

> *Algumas vezes eu me lembro, poucas vezes e eu bem pequena, que ele queria fazer estudo, né, estudo da revista, e mainha, assim, deixou. Porque era o pai, né? Mas eu acho que depois ele percebeu que num rolava e aí não, num fez mais [...]. Não, painho sempre tava fora. Painho passava o dia trabalhando, né? E painho, as leitura que painho queria que a gente lesse era as revista da igreja dele, né, ‘A Sentinela’, ‘Despertar’... E, assim, eu acho que, nesse ponto, a religião foi muito, acabou causando, num sei se a religião só ou o jeito do meu pai ser também, né, a personalidade dele, que afastou. Porque, quando ele queria, minha mãe às vezes dizia: ‘Você tem que ficar perto dos meninos, tem que se aproximar.’ Ele dizia: ‘Mas eu quero ensinar a verdade a eles e eles num querem.’ Porque a gente ia pra igreja com mainha, né? Aí o que ele queria ler, quando ele tava em casa, era esse tipo de coisa. E a gente num tinha interesse nenhum (DANIELY).*

Podemos destacar que, como afirma Daniely, mesmo sendo de uma outra denominação religiosa, a Sra. Joanita permitia e até incentivava que os filhos fizessem o estudo das revistas com o pai, como forma de aproximar mais pai e filhos.

A Bíblia também era lida pela família de diferentes formas em casa. Daniely e Nilson se recordam de ver sua mãe, por muitas vezes, abrindo a Bíblia e contando histórias para eles:

> *Então, assim, foi muito, e de levar pra igreja e de ensinar a Bíblia, sabe, então foi muito mainha, sabe? E de querer, de conseguir (DANIELY).*

A leitura da Bíblia acontecia em paralelo à leitura da REBD, que também servia como guia de orientação para a leitura da Bíblia. A mãe costumava ler alguns versículos por dia e ajudava o filho e as filhas a decorarem. No outro dia, ela lia um novo versículo e solicitava a memorização de todos, até finalizar as indicações da revista e chegar ao final de semana em que acontecia a EBD. Assim como fazia com os livros de histórias infantis, a Sra. Joanita costumava abrir a Bíblia e contar histórias com os filhos ao lado:

> *A gente vai o culto doméstico de noite, lia-se a Bíblia, fazia-se a lição da, da Escola Dominical por partes, né. Era a semana toda fazendo a lição, tais entendendo? Mainha lia, aí lia o versículo e a gente tentava memorizar. No outro dia se lia uma parte e memorizava o versículo e tal. Até terminar a semana e você ter isso pronto. Tão didático, tão didático. E depois disso, mainha pegava esses livros e lia pra gente. Ficava um do lado, um no outro lado, outro no pé e outro no outro (DILIAN).*

É interessante destacar que, ao lembrar das práticas de leitura realizadas por sua mãe, a irmã mais velha, Dilian, retoma sua posição como professora e analisa a forma de "trabalho" de sua mãe como "didática" – algo organizado, sistematizado e extremamente positivo para ela. Pelo que observamos nos depoimentos dos filhos, esse era o "trabalho" com a leitura, realizada pela mãe em preparação para as exigências da EBD. De acordo com Marcondes (2005) [102], o perfil do aluno da EBD, nas igrejas evangélicas, é em geral o aluno que tem bom comportamento e sabe textos memorizados, histórias bíblicas, além de receber prêmios e recompensas por suas ações positivas.

Nilson foi o único que destacou em seu depoimento que fazia a leitura individual da Bíblia em casa durante a infância. Ele recorda que ganhou uma Bíblia de presente de sua mãe, lembra que a leitura não era empolgante para uma criança, mas costumava se sentar para ler sozinho sua Bíblia:

> *Até que eu ganhei uma Bíblia de presente da minha mãe, é, e aí, eu lia, assim, porque a Bíblia num é muito empolgante pra uma criança, mas, é, eu pegava pra fazer as lições, então, eu lia (NILSON).*

Para Nilson, essa prática de leitura familiar religiosa, em relação às revistas e também à Bíblia, despertava o interesse dos filhos pela leitura e ao mesmo tempo facilitava o entendimento dos quatro nas aulas da EBD, pois quando um determinado texto religioso era lido na EBD, eles prontamente lembravam da leitura realizada pela mãe em casa:

> *E isso já despertava, porque quando a gente via aquelas histórias [na igreja], lembrava logo uma história que minha mãe já tinha contado em casa com o livro, com a Bíblia. Às vezes, minha mãe abria a Bíblia pra contar certas histórias e aí, a gente via de novo na igreja (NILSON).*

Nilson recorda que tinha uma leitura a mais em casa, além das revistas pertencentes à classe regular da EBD que frequentava e da Bíblia. Ele fazia parte de um grupo da igreja, uma classe especial só para meninos, parecida com os escoteiros, chamada "Embaixadores do Rei"[103]. Nilson participou do grupo dos 9 aos

[102] A dissertação defendida em 2005 na PUC do Paraná teve como objetivo compreender o histórico da educação Cristã segundo Abordagem Relacional e para tanto faz uma contextualização sobre as Escolas Bíblicas Dominicais, sua organização e limites.

[103] Segundo o site oficial, os "Embaixadores do Rei" são uma organização missionária da Igreja Batista, cujas atividades visam ao desenvolvimento físico, moral e espiritual de meninos de 9 a 17 anos. O grupo procura conduzir seus membros na participação ativa de Missões. Seu programa abrange: Missões, Mordomia, Evangelização, Recreação e Acampamentos. Essa organização foi criada em 1908, quando os Batistas do Sul dos Estados Unidos despertaram para a necessidade de criar nas igrejas um ambiente mais apropriado para meninos de 9 a 16 anos.

17 anos. Esse grupo tinha um manual com textos e lições que deveriam ser estudados em casa para ser apresentados aos domingos na igreja:

> *Lembro que eu entrei pra um, um grupo, uma classe, dentro da igreja, chamada Embaixadores do Rei. É um tipo de escoteiros, né, é uma filosofia parecida com os escoteiros, só pra meninos, de nove até dezessete anos. E tinha o manual desse, dos Embaixadores do Rei, com textos, com lições pra ser lido e apresentado, e tinha uma certa, como é tipo escoteiro, então tinha uma cobrança muito intensa de você cumprir as atividades. Então tinha que ler, tinha que decorar versículos bíblicos, então a gente tinha o hábito de ler pra decorar esses versículos, e tinha gincanas, né? [...] Então, dos nove, nove, dez anos, até os dezessete anos, eu tinha, participava desse grupo, então lia bastante. Além da lição da, da, da classe regular da igreja, tinha esse grupo, então, também tinha essa, essa leitura (NILSON).*

Um outro livro de leitura religiosa, como já foi referido, foi bastante lido durante a infância desses filhos, “Meu livro de histórias bíblicas”. Era um livro grande, com imagens grandes, que todos os filhos gostavam muito de olhar. Em alguns momentos, era até proibido pegar o “livro de painho”:

> *[...] a gente lia muito, gostava de ver as figuras. Era um livro publicado pela... Torre de Vigia, que é a editora dos... dos Testemunhas de Jeová, e as publicações deles tem uma qualidade gráfica muito boa, muito bonita, então tinham imagens muito bonitas. E aquilo encantava a gente, né, aquelas, a história acompanhada das figuras (NILSON).*

> *[...] a num ser os que eram voltado [interrupção] eu só, eu só lembro de um que era um livro que foi produzido para criança, esse ‘Meu livro de histórias bíblicas’, né? Então, a gente gostava de pegar, que ele tinha imagens muito bonitas, né? As pessoas sempre muito felizes, bem arrumadas, bonitas e tal. Então, a gente gostava muito de olhar o livro de painho. E ele era um livro grande. Né, pra gente, hoje, ele era um livro grande. Com imagens grandes. Então, a gente pegava. Eu num sei se era proibido pegar, mas a gente pegava (DÉBORA).*

A leitura desse livro era diferenciada em relação aos outros materiais religiosos descritos anteriormente. Ela é lembrada pelos os filhos uma leitura prazerosa realizada tanto pela mãe quanto pelo pai.

No depoimento de Débora, o pai era o responsável por essa leitura. O Sr. Nelson, nos finais de semana, ou em alguns dias da semana à noite, sempre depois do jantar, lia uma história desse livro em voz alta para os filhos. Em alguns momentos, os filhos também liam para ele, e no final da leitura o próprio livro havia algumas perguntas que o Sr. Nelson fazia para os filhos:

> *E, ainda tinha meu pai, que, em alguns momentos dos finais de semana, eu não, num lembro a frequência disso, também tinha o objetivo dele de nos é, é... catequizar, né, vamo dizer assim. De ensinar pra gente a religião dele. Então, mainha puxava de um lado [risos] e ele puxava de outro. E ele é... meio que obrigava a gente a, depois da janta, a gente doido pra ir brincar na rua, e ele: ‘Não, vamo estudar. Fazer o estudo bíblico’. Então, ele tinha um livro, que eu gosto muito desse livro ainda, é o ‘Meu livro de histórias*

> *bíblicas', que também era um livro bem grosso, que tinha várias histórias bíblicas e painho fazia esse estudo bíblico com a gente. Então, tinha várias histórias da Bíblia, né, numa linguagem pra criança, e, no final, tinha umas perguntinhas pra gente responder. Então, ele lia as histórias pra gente, às vezes ele pedia pra gente ler, que era pra gente não ficar distraído, né? Aí a gente lia também. Ele fazia as perguntas, a gente agoniado já pra ir brincar na rua, mas é... a gente gostava [...]. Ele fazia com uma certa frequência. Eu não consigo dizer se tinha um dia na semana, [se] todo dia nessa semana era isso. Também num era toda noite, não. Num era. Mas eu lembro que, em alguns momentos, ele convidava a gente pra fazer. Eu acho que devia ser uma vez por semana. Eu acho que devia ser a sexta-feira. Também num tenho certeza disso, mas, eu olho agora pra trás, assim, num era todo dia. Tinha uma certa frequência, eu que num sei é, como que era isso direitinho (DÉBORA).*

Interessante perceber o quanto essa família, na figura dos pais, tinha uma relação cotidiana com a leitura. Mesmo o pai, que trabalhava o dia todo fora de casa, quando voltava para a família, nos finais de semana ou, frequentemente, à noite, nos dias de semana, tinha a preocupação e o empenho de realizar essa leitura com os filhos. Mesmo considerando ser uma leitura de "pregação religiosa", como a própria Débora afirma, um tipo de estudo bíblico, acreditamos que era também uma leitura de entretenimento, pelo formato e organização do livro. Essa prática torna o Sr. Nelson um pai singular dentro do contexto e do momento histórico em que viviam.

Um outro elemento importante desse momento de leitura com o pai destacado por Débora é o fato de o pai ora "convidar" para a leitura, ora "obrigar" a leitura. Provavelmente, isso se deva ao fato de os filhos, em alguns momentos, desejarem terminar a leitura para brincar. Também é interessante perceber que, segundo Débora, o pai também colocava os filhos para ler, no intuito de prender a atenção deles naquele momento. Mas outra possibilidade seria também refletir que, enquanto a mãe "convidava", o pai "obrigava", e essa diferenciação na ação da leitura também pode se dever ao fato de que, naturalmente, os filhos seguiam a igreja da mãe, Batista, e já tinham uma relação estreita com ela, diferente da paterna, Testemunha de Jeová, já que se tratava de um livro dessa denominação.

No depoimento de Nilson, sua mãe também lia esse livro e os filhos acompanhavam as imagens:

> *[...] e essa coleção. Tinha, inclusive, um livro de histórias bíblicas, eu lembro, capa amarela, letras vermelhas, lembro bem, que minha mãe também lia, pegava pra ler [...]. ela lia esse livro de histórias bíblicas. Às vezes, ela pegava esse livro, às vezes, ela lia (NILSON).*

As leituras de histórias infantis durante a infância desses filhos também foram extremamente marcantes, provavelmente pela forma como esses livros eram lidos pela mãe em sua casa:

> *Mainha. Assim, eu me lembro muito de mainha lendo, é... Os livros de história [interrupção – barulho], os livros de história, história infantil, eu lembro dela ler pra todo mundo (DANIELY).*

Débora e Dilian recordam que, no mínimo uma vez por semana, normalmente à noite, a Sra. Joanita sentava com todos os filhos ao seu redor no sofá da sala, dois de cada lado, para ler essas histórias infantis. Além de ler, também explicava o significado das palavras:

> *E, e, minha mãe, aí minha mãe, quando a gente se mudou de Araçoiaba e veio pra cá e eu já era maiorzinha, já tinha sete anos, já tava nessa escola e nesse trabalho de alfabetização, minha mãe sentava com a gente, nós quatro. Era tão engraçado, sentava dois de um lado e dois do outro, no sofá. Quem quisesse, quem sentasse perto dela via o livro. Ela pegava o livro e lia, entendesse? [...] Os textos, eu acho que é um dos textos mais originais, porque a história é super longa. Super, então, num é essas historinhas que a gente tem reconto simplificado não, entendesse? É, por exemplo, 'Ali Babá e os, e os Quarenta Ladrões", aí nessa história de Ali Babá eu me lembro bem, ela contando essa história e aí, fala do vizir, o que é o vizir? Aí ela parava a história e dizia. Aí, ela entendia mais ou menos pelo contexto da história o que era o vizir, 'Ah, é um servo' ou 'é um rei.' eu nem me lembro mais o que é que é. Mas ela parava e explicava aquele termo que, que a gente num entendia, entendesse? E ela lia essas histórias. Isso, aí era com o auxílio do livro (DILIAN).*

> *Então, tia Zuleica gostava muito de mim, e ela me presenteou e, na verdade, a todo mundo lá em casa, com uma coleção de livros que eu não vou lembrar o nome. Era uma, era como se fosse uma... é... como é que chama? Conjunto de enciclopédias. Mas eram histórias. Eu lembro de algumas histórias. E mainha sempre sentava pra ler essas histórias. Eu lembro que era uns livrinhos, assim, grandes, de capa dura, e eram histórias de... histórias populares. Eu lembro daquelas histórias de João, é... aí, meu Deus... (DÉBORA)*

Já Nilson se recorda dessas leituras de uma forma ainda mais cotidiana. Ele lembra das histórias de "Chapeuzinho Vermelho", "Os Três Porquinhos", "O Gato de Botas". Eram livros grandes, de capa dura, com muitas gravuras, que sua mãe, normalmente no final da tarde, sentava no terraço com dois filhos de cada lado para ler as histórias em voz alta:

> *Num era um livro muito... mas eram bonitos, tinha cores diferente cada um, capa dura, com muitas gravuras. E eu lembro que minha mãe sentava com nós quatro, dois de um lado, dois do outro, abria o livro e lia. Ela conhecia já as histórias que, né, histórias que todo mundo conhece, e ela lia aquelas historinhas pra gente, contando a história pra gente [...]. Às vezes, o que eu lembro, na primeira infância, mesmo, pequeno, ainda no... minha mãe sentava pra contar histórias pra gente, daquela coleção que eu te falei. Ela*

> *sentava e contava. Final da tarde, sentava no terraço, na casa da gente lá na Iputinga, sentava no terraço, contava uma historinha e tal (NILSON).*

A ação da mãe de sentar, sempre no final da tarde ou à noite (provavelmente quando finalizava as atividades domésticas), no terraço ou na sala, para ler esses ou outros livros de história para os filhos, demonstra bem que era uma leitura diferenciada, pois não era feita à mesa, ou no retorno da escola (o que poderia sugerir a realização de uma atividade escolarizada). Essa leitura era realizada de forma cotidiana, com os filhos em volta a mãe lia as histórias em voz alta e comentava com os filhos os valores e as "lições" que as histórias traziam. Essa forma de ler e interagir com as crianças era uma rotina para a Sra. Joanita, um momento lúdico. Esse livro, assim como os demais destacados pelos filhos, era provavelmente, aos olhos das crianças, um material bonito, de admiração, pois, de acordo com um dos depoimentos acima, "quem sentasse perto dela via o livro", e ver o livro e as imagens facilita tanto a compreensão quanto à "viagem" em relação à história. Essa leitura de "fruição" era realizada pela mãe em voz alta, discutindo algumas passagens do livro.

Essa prática da Sra. Joanita, ler em voz alta e discutir o livro, tem, segundo Lahire (1997), "uma correlação extrema com o sucesso escolar em leitura" (p. 20). Ou seja, além das leituras religiosas familiares, que também eram conduzidas pela mãe em voz alta, a leitura por entretenimento da família nos parece ter sido importante na construção dos bons leitores que os filhos se tornaram, cada um à sua maneira.

A leitura de conteúdos escolares também era realizada em casa, com o acompanhamento da mãe ou da irmã mais velha. Nilson lembra que a mãe "tomava a lição" tanto das revistas religiosas quanto das atividades escolares, e muitas vezes ela também pedia para os filhos lerem algum texto do livro da escola. Daniely também conta da mãe lendo livros didáticos, como cartilhas e livros de geografia, além de acompanhar a realização das atividades escolares com cada filho:

> *E também tinha o hábito de... tomar, num é, tomar lição, mas, assim, via se a gente tinha feito as tarefas e pegava um, um, um texto que tinha, algum papel com alguma coisa escrita e pedia pra, pra, pra gente ler (NILSON).*
>
> *Agora, tarefa ela fazia só com a gente, né, os livro da escola era mais, assim, individual, né? Comigo. Eu tenho essa lembrança. Mas ela lia pra gente. Eu lembro sempre dela lendo esses livros e livros da escola, né? Mais na frente, eu lembro, livros da gente de Geografia, mainha lia, né? Mas, assim, logo no iniciozinho ela lia. Mainha fazia as tarefas com a gente, né, de, tinha cartilha, eu lembro muito que tinha uma cartilha, aí mainha*

> *fazia com a gente, ela lia. Era sempre mainha. Eu num me lembro, assim, se Dila fazia comigo. Eu não lembro. Mas, assim, esse momento que eu fazia com minha mãe, eu já sabia ler. Eu sei que quem me ensinou foi Dila. Mas na escola, na escola eu já sabia. E aí eu me lembro desses momentos com mainha. Ela sempre, ela sempre lia livro pra gente (DANIELY).*

Já Dilian se recorda dessa leitura escolar com a mãe, a partir da realização das atividades, estudando a tabuada, também como forma de controle do que ela fazia durante a aula na escola:

> *Eu chegava em casa, mainha me ajudava. Quando não, ficava, ficava, remanchava, remanchava, chegava a hora, tocava e eu num terminava a tarefa. Quando eu chegava em casa que mainha ia pegar meu caderno; isso, isso mainha fazia, isso era, pegar os cadernos: 'Cadê a tarefa de casa? Fez tarefa? Tem tarefa?' Aí pegava meu caderno: 'Dilian, cadê o resto da tarefa?' Aí eu ficava com a cara mexendo, né? 'Deu preguiça...' 'Dilian!' Ó, pense, eu me lembro dos sermões que mainha me dava. Porque eu não terminava de copiar com preguiça, entendesse? Tinha total preguiça. [...] Até a quarta série. [...] Quase todo dia [...]. Era, era separado. Eu me lembro de ela me chamar individualmente. [...]Eu lembro de ela fazer isso comigo. Eu num sei se ela fazia isso comigo porque eu era fraquinha, entendesse? [...] Mainha tava me cobrando a tabuada, porque eu nunca aprendia a tabuada, até hoje. Não sei a tabuada[...] E me lembro muito dela me cobrando (DILIAN).*

Nilson também se recorda de que tinha dificuldades para ler e em casa era ajudado por sua mãe. Por este motivo, até aproximadamente 6º ano do Ensino Fundamental, não tinha muito o "gosto pela leitura":

> *Então, num dado momento, eu tinha uma dificuldade pra ler, né, em casa, mas na escola, pelo menos quando minha mãe ia na escola pra conversar com os professores. Era uma prática que ela sempre tinha, ela toda semana ela ia, conversava com os professores, com a direção, pra saber como é que a gente tava indo na escola. E, na escola, a professora sempre disse: 'Não, ele, ele lê. Ele lê.'. Mas, depois, eu, assim, comecei a ler. Então, claro, não tinha ainda o hábito da leitura, mas eu lia, sabia, tava alfabetizado. Sabia ler um texto. E, da segunda até a quinta série, não tinha esse, esse gosto de pegar livros pra ler (NILSON).*

Uma das brincadeiras recorrentes dos irmãos também envolvia leitura e atividades escolares. Eles costumavam brincar de escola:

> *Pronto, minha brincadeira, minha brincadeira era brincar de escola e eu era a professora. Então, os outros três eram os meus alunos. Deu já nem tanto, porque Deu já era mais junto de mim, sabe? Mas Dani sentava. Meu material era o... isso aqui, o guarda-roupa na parede, que era de madeira, eu trazia da escola giz que a professora usava e sempre, né, sobrava ali no quadro e levava pra casa, giz, e era o que eu fazia no guarda-roupa de mainha. Mainha tinha, já me tinha prometido várias pisas, porque eu riscava o guarda-roupa, o meu e o dela. Era o meu quadro. E eu usava o meu livro didático, meu livro da escola, a revista velha da igreja, entendesse? Que tinha. Caderno (DILIAN).*

Nilson recorda que as irmãs mais velhas brincavam com ele e com a irmã mais nova como alunos, e que essa brincadeira contribuía para o processo de alfabetização. Tanto é que ele chegou pela primeira vez na escola já conhecendo todas as letras:

> *Como Dilian e Débora entraram na escola primeiro que eu, né, de certa forma acabaram sendo referência pra mim. Às vezes, antes de, de eu entrar na escola, quando elas estavam na escola, é, assim que elas entraram, começaram aquele processo de alfabetização, tal, aprenderam a ler, e eu ainda num tinha nem entrada na escola. A gente brincava de escolinha. Então, elas eram as professoras que me ensinavam. E aí, [ênfase] elas ensinavam mesmo, o alfabeto, o bê-a-bá, tudinho. Então, quando eu entrei no pré-escolar, eu já conhecia todas as letras (NILSON).*

Nessa brincadeira, Dilian, reproduzindo as leituras e atividades que executava na instituição, conseguiu alfabetizar a irmã mais nova, Daniely, aos 5 anos. Este fato foi citado por todos os irmãos:

> *Lembro, eu aprendi em casa [...]. Aprendi em casa com Dila. Dila que me ensinou a ler e escrever (DANIELY).*

> *Depois, eu chegava em casa, eu já brincava de escola, então de certa forma eu alfabetizei Dani. Dani chegava da escola de tarde e vamos brincar de escola. Aí, a lição que eu tinha da escola eu fazia com ela (DILIAN).*

> *Daniely, que é minha irmã mais nova, ela praticamente foi alfabetizada por minha irmã. Então, quando ela chegou no pré, ela já sabia ler. Tanto que ela pulou uma série, porque ela já estava alfabetizada. Então, a, a, a diretora da escola disse que ela ia perder tempo e colocou ela na primeira série, quando ela tinha idade ainda pra tá no pré-escolar. Porque ela já sabia ler (NILSON).*

Daniely recorda que Dilian utilizava pastas plásticas coloridas como um quadro para escrever as letras:

> *Eu me lembro que meu pai tinha uma pasta. Dessas pastas plásticas que parece uma maletinha, só que é de plástico. Tinha uma branca e tinha uma amarela, me lembro bem, e ela pegava a amarela e riscava com giz, como se fosse um quadro, fazendo um quadro. E ela que me ensinou. E eu me lembro bem de um dia que ela foi me ensinar, 'C com A?' Eu fiz: 'Sa', ela: 'Não, C é Ca.' Aí pronto, eu aprendi. Nunca mais me esqueci disso. E eu tinha cinco anos... (DANIELY)*

Nessa prática de "brincar de escola", percebemos a utilização de diversos materiais de leitura (cadernos, livros didáticos, revistas) em uma atividade lúdica, porém cheia de práticas de aprendizagens – ou seja, práticas escolares que eram reproduzidas em casa até nas horas de diversão. De acordo com Lahire (1997), nesses casos, quando o universo familiar se torna a reprodução do mundo escolar,

as práticas escolares se tornam de certo modo práticas familiares. A leitura e a escrita são tão fortes na infância desses sujeitos que chegam a brincar de escola.

Entretanto, Dilian não faz tantas referências às práticas de leitura na escola em seus depoimentos. Apesar dessas poucas lembranças em relação à leitura de livros com conteúdos escolares, entendemos que, sendo a sua trajetória escolar contínua e longa, os livros didáticos, as atividades escolares e os diversos textos relacionados à escola foram sim materiais de leitura cotidianos e constantes na casa ao longo da infância dos filhos desta família.

Ao longo desses depoimentos, percebemos também que algumas das práticas de leitura em casa não tinham a mediação direta com um objeto escrito, e foram lembradas muito fortemente por essa família. Essas práticas tinham na oralidade sua maior expressão. Sendo assim, percebemos que, além das práticas de leitura vivenciadas, também ocorreram práticas em que se ouvia e outras em que se via, que acreditamos terem contribuído para a construção desses filhos como leitores.

Isso ocorria inicialmente na zona rural, lugar de origem da família da Sra. Joanita, onde as formas de comunicação e sociabilidade são, predominantemente, calcadas na oralidade. Nessas pequenas cidades, o hábito de “contar histórias” é mais presente do que o de “lê-las”, como aponta Galvão (2003). Além disso, a autora continua enfatizando que também devemos considerar que, nessas cidades, a circulação do impresso é muito mais restrita. Diante desses fatores, os contos familiares e histórias da tradição oral, como os contos da Carochinha e lendas[104], foram práticas vivenciadas durante toda a infância dos filhos da família Rocha Cordeiro.

A principal mediadora neste processo era uma tia, irmã da Sra. Joanita, chamada Rosita. Muitas vezes, no espaço de sua casa ou na casa de um familiar, Tia Rosita tinha a função de entretenimento dos sobrinhos. Essa era uma das razões para a contação de histórias:

> *Tia Rosita. Tia Rosita, ela era uma contadora de histórias. Tia Rosita era a tia lá de Araçoiaba, que tinha um monte de primos e quando a gente se*

[104] Segundo Dicionário Aurélio de Português On Line (2016), o termo “história da Carochinha” significa “conto popular ou relato mentiroso”. É bastante utilizado quando falamos de contos infantis, mas também é lembrado para fazer referência a um tempo que passou, alguma coisa antiga, como na expressão “do tempo da carochinha”. Outras histórias contadas pela tia Rosita, que conheceremos a seguir, tratavam de lendas da zona rural sobre animais e personagens folclóricos, como lobisomem, Comadre Fulozinha, entre outros.

> *mudou pra cá pra Recife, ela era a tia que vinha visitar a gente. Então, assim, o vínculo com ela ficou muito forte. Aliás, permaneceu muito forte. Ela já era a irmã mais próxima de mainha, tinha outras duas, né, que tinha essa minha prima carnal, mas era, era, era, era diferente. A amizade da minha mãe com tia Rosita era muito maior. Então, a gente se mudou pra Iputinga e tia Rosita vinha frequentemente visitar a gente. E era uma maravilha, porque ela, a gente se abestalhava muito ouvindo as histórias de tia Rosita. Ela contava muitas histórias. Era história que ela inventava, da cabeça dela, e era as histórias que ela ouvia da irmã mais velha dela, do tempo de Juá. Então, tinha história de carochinha... (DÉBORA)*

Ela reunia todos sentados à sua volta e começava, segundo Dilian e Débora, a contar histórias “da cabeça dela”:

> *Ela, olhe, ela era uma contadora de história nata, ela contava muita história. Ela mesmo dizia que era história da carochinha, vou contar história da carochinha. Aí, a gente sentava e ela contava, e tal e tal [...]. Ela contava da cabeça dela. Não tinha livro na mão. Tinha muitos livros da tradição oral, inclusive, hoje eu tenho um livro que ela, que eu ouvi por ela. Depois de muito tempo eu vi o livro, entendesse? Que hoje eu sei que, que é um reconto da tradição oral (DILIAN).*

Muitas dessas histórias eram relacionadas à própria família, o que denominamos *Contos Familiares*, além de histórias criadas, “inventadas”, sobre outras pessoas:

> *Histórias muito engraçadas, histórias de interior. História de, de, de, de fantasma no canavial, história de vovó... era... uma bisavó, uma bisavó minha que era vó de tia Rosita. Era uma velhinha já caduca, que fazia muitas besteiras, e a gente morria de rir com as histórias que tia Rosita contava. Eram histórias de verdade mesmo, de coisas que aconteciam. Então, sempre que ela ia lá pra casa, ela, ela, ela, a gente ficava, assim, tudo abestalhado com a visita de tia Rosita, porque ela era uma contadora de história pra gente (DÉBORA).*

Tia Rosita ainda tem essa prática nos encontros da família, e continua contando histórias, agora para os netos:

> *No interior a gente tem muita história, né? De, de... por exemplo, basta ter uma pessoa diferente na rua que o povo já cria uma, uma, uma, uma aura, uma história, uma lenda sobre aquela pessoa. Então, essa minha tia Rosita contava a história de uma fulana da rua que era uma mulher que virava bicho. Era uma mulher que virava, e aí ela conta essas histórias também, de mulher que vira bicho, de, de lobisomem, de lua, de, dessas coisas. E ela contava, sem livro. Até hoje ela conta, conta pros netos (DILIAN).*

Podemos perceber que essa forma de contar histórias vem de uma tradição muito forte e presente na família da Sra. Joanita, pois tia Rosita contava histórias sobre uma outra irmã, que também contava histórias na infância dela, e lembra de todo o processo de organização para essas contações:

> *E essa minha tia já conta de uma irmã mais velha, que é tia Julita, que é minha tia também, que sentava no sítio quando eles... no terraço, no*

> *terreiro, de noite, e sentava no chão de terra batida e contava história. Então contava história de lua, contava... (DILIAN)*
>
> *Então, era o tempo de Juá[105]. Então, tinha a, a, muitas irmãs, irmãs mais velhas, e as irmãs mais velhas contavam histórias pras mais novas. Então, eu lembro que tinha Julita, que era contadora de história. Assim dizia tia Rosita, né? Julita era contadora de história pras mais novas. Tia Rosita deve tá entre as do meio. E aí, ela, sei lá, que assumiu a tarefa, num sei, de contar histórias pras mais novas. Então, ela contava muito dessas histórias pra gente (DÉBORA).*

A Sra. Joanita também aparece para os filhos como alguém que gostava de conversar e contar histórias, também sem a mediação de um objeto escrito:

> *Mainha também contava história, assim como tia Rosita, ela também contava. Aqui e acolá, ela contava várias histórias (DÉBORA).*
>
> *Porque mainha sempre conversou muito com a gente, mainha sempre foi, mainha e essa minha tia [...] (DILIAN).*

Nessas ocasiões, ela normalmente sentava e, além de contar histórias sobre a família e sua infância (contos familiares), costumava contar histórias da tradição oral, "histórias de trancoso[106]", como afirmaram Débora e Daniely:

> *Ela também contava muita história, sem ser de livro, história dela, da infância dela. História de trancoso, ela contava. Aí eu lembro que ela contava pra todo mundo (DANIELY).*
>
> *Umas histórias, assim, de, de, de trancoso, também tinha. E eu me lembro de algumas histórias [...] (DÉBORA).*

Dilian se recorda de uma história que era chamada de "História do sem fim". Essa história, que a Sra. Joanita contava para os filhos, ela descobriu, há pouco tempo, em uma livraria, no formato de livro:

> *E aí, é... Mainha também contava muita história e contava muita história de como era a infância dela. Muita coisa eu sei dela. Já meu pai não é muito de contar. Sempre trabalhou e não sei o que. Não foi muito de contar. Umas coisas que eu sei é o que mainha conta e que a gente curiosamente perguntava [...]. E aí, tem um outro livro, uma outra história, que minha mãe um dia desse... um dia desse, depois que tu começasse a fazer a pesquisa, ela achou na Livraria Cultura, é 'A História do Sem Fim', que era uma história que ela também me contava. Que tem uma parte da história que fazia assim: [cantando] 'Deixa os patos passar...' e aí vai cantando, cantando e a história num termina, porque é só essa cantiga. E, e ela ficou besta quando viu isso no livro. Mas era uma coisa que ela, que fazia parte da tradição dela (DILIAN).*

---

[105] Juá é o engenho onde a Sra. Joanita nasceu e morou com os seus pais e toda sua família ao longo de sua infância e juventude.

[106] "Histórias de Trancoso", muito citadas quando se fala de lendas ou fábulas, são na verdade crônicas escritas pelo escritor português Gonçalo Fernandes Trancoso em seu livro "Contos e Histórias de Proveito e Exemplo", publicado em 1575.

Que a Sra. Joanita era uma leitora, a partir da diversidade de práticas de leitura em que ela envolvia as filhas e o filho, já sabemos: “[...] mainha também lia muito pra gente” (DÉBORA). Mas outro fator que nos pareceu importante, em relação às práticas de leitura desta família em sua casa, era o hábito de, além de ler e de escutar histórias, ver outros membros da família realizarem leituras, mesmo que individualmente. De acordo com Lahire (1997), o fato de os filhos verem seus pais lendo livros, revistas e outros objetos de leitura dá a esta ação um aspecto “natural”, que ajuda a construir uma determinada identidade social: “ser adulto, como o seu pai e sua mãe, é, naturalmente, ler livros [...]” (p. 20). Neste contexto, Dilian, Débora e Nilson afirmaram que sempre viram seu pai e sua mãe lerem:

> *Mas, a referência de leitura que eu tenho é essa. De painho e de mainha, os dois sempre leram. Eles sempre leram. Cada um com seu jeito [...] (DÉBORA).*

Nilson se recorda muito de sua mãe lendo e fazendo anotações em relação a suas leituras:

> *Eu via que ela lia, ela também tinha alguns livros dela, revistas, e que ela estudava, fazia algumas anotações (NILSON).*

Durante toda a infância, eles presenciaram o pai ler bastante, em casa, sentado, lendo a Bíblia e outros materiais religiosos:

> *Eu via muito meu pai ler, via muito. Ele lia muito as coisas da igreja dele, entendesse? É, eu via ele sempre sentado lendo [...]. Não lia pra mim, mas eu via ler (DILIAN).*

> *Eu lembro mais de painho. Painho, apesar de não ter estudado muito, ele fazia muitas leituras, porque ele religioso, né, então tinha os livros do Salão do Reino e eu via muito ele lendo (DÉBORA).*

> *Eu sempre via meu pai lendo, sempre. Praticamente todos os dias eu via ele lendo alguma coisa, geralmente associada com, com, com a religião dele, né? (NILSON)*

Débora e Nilson recordam que seu pai realizava essas leituras, da Bíblia, de livros dos Testemunhas de Jeová e principalmente das revistas “Sentinela” e “Despertar”, da mesma denominação religiosa, todos os dias, no mesmo horário, sentado na sala em voz alta, e os filhos acompanhavam a leitura:

> *Pronto. Aí painho fazia é, a leitura, a leitura individual dele, né, das revistas dele, ele sempre fazia essas leituras em voz alta [...]. Da Testemunha de Jeová, ele. Então, tinha sempre ‘Sentinela’ e ‘Despertar’, e ele fazia as leituras dele em voz alta. Então, eu, eu... observava, né, esse movimento de leitura (DÉBORA).*

> *Ele é testemunha de Jeová, então, tem uma quantidade muito grande de, de publicações. Revistas, livros e a própria Bíblia. Então, era uma prática do, era, era comum eu ver meu pai sentar, ele tinha um horário que ele sentava e lia. E ele sempre lia em voz alta, então, a gente ouvia ele lendo (NILSON).*

O pai era aquele que lia, muitas vezes, em voz alta, mas não contava histórias com a frequência da mãe: "Já meu pai não é muito de contar. Sempre trabalhou e não sei o quê. Não foi muito de contar" (DILIAN). Para Nilson, ler em voz alta era um hábito do pai, que lia para si, e não para os filhos:

> *Ele lia pra ele. Mas ele tem o hábito de ler em voz alta, então, a gente sempre ouvia ele lendo [...] quando eu via meu pai lendo, né? Era constante, então, todo dia eu via ele lendo, ele tinha esse hábito de ler. Não sentava muito com a gente, mas ele lia (NILSON).*

Em relação à forma de ler do pai, Débora e Daniely destacam que ele tinha muita dificuldade de leitura, isso elas observam hoje. O Sr. Nelson lia de forma "arrastada", com pausas, sem respeitar a pontuação, repetindo frases e palavras – na visão de Daniely, para compreender uma determinada frase:

> *As revistas dele [...] ele lia. Do jeito dele, né? Ele tem uma dificuldade com leitura. Hoje a gente observa isso. Porque ele, ele, às vezes ele tá lendo, aí para, ele sempre lê em voz alta, sempre lê em voz alta, e aí, ele para e volta de novo à frase. Parece que, assim, é pra entender, entendesse? (DANIELY)*

> *Ele lia. Ele lia. Na época, eu não percebia, hoje, quando eu vejo a leitura de painho, eu fico assim pensando: 'Mas painho, ele lê desse jeito. Ele sempre leu assim?' Né? [...] É, é uma leitura, assim, um pouco arrastada, a pontuação que num é [interrupção], a gente não percebia essas coisas, entendeu? Quando ele lia as histórias. Aí, hoje, quando eu vejo ele lendo as 'Sentinelas', que ele continua lendo, às vezes ele cochila fazendo a leitura. Aí, eu percebo, eu digo: 'Mas painho lia desse jeito pra gente?' E a gente, e a gente conseguia entender. Porque, assim, tem uma pontuação que não é muito respeitada, de vírgula, de num sei o que, de espaço, tá entendendo? E, e... mas ele sempre leu assim. É uma coisa que, na época, a gente nunca sentiu, nunca percebeu, funcionava, tá entendendo? (DÉBORA)*

Daniely afirma que uma das dificuldades da leitura do pai deve estar associada à linguagem dessas revistas. Segundo ela, por não serem feitas aqui no Brasil, a escrita é muito rebuscada, pouco clara, o que torna difícil a compreensão para alguém que não tem um nível elevado de escolarização:

> *Também a escrita, porque isso que ele lê é as revistas dele, tem uma escrita muito, num é feito aqui no Brasil, sabe? Então tem uma linguagem muito, um pouco, assim, complicada. Num é uma leitura clara [...]. Então, pra quem num estudou muito, fica mais difícil. Mas ele lê. A gente sempre viu ele lendo (DANIELY).*

Pelo que percebemos nos relatos dos filhos e do próprio Sr. Nelson, ele lia quase sempre os mesmos tipos de materiais, como, por exemplo, as revistas de sua denominação religiosa. Apesar de serem exemplares renovados periodicamente, com temáticas religiosas, essas revistas tinham a mesma estrutura e organização, o que podemos considerar que aproxima a prática de leitura do Sr. Nelson de uma leitura intensiva – ou seja, ele lia várias vezes uma mesma obra, ou trechos dela. Apesar das diferenças históricas e metodológicas entre o nosso estudo e do Ginzburg (1987) é interessante apontar que essa leitura intensiva era o que acontecia com Menochio, seu sujeito, quando ruminava as palavras durantes anos.

Para Nilson em especial, mas também para Débora e Daniely, ver a irmã mais velha, Dilian, lendo e estudando livros, revistas e cadernos desde sua infância e passando pela juventude, também parece ter exercido uma forte influência em sua formação como estudantes e como leitores:

> *Não que na época eu tivesse consciência de dizer 'ela era minha referência', mas eu via ela estudando, eu via ela fazendo as tarefas, eu via ela lendo (NILSON).*

É importante destacar as razões das leituras que eram realizadas em casa na infância desses filhos. Essa leitura era muitas vezes realizada de forma lúdica, para o entretenimento do filho e das filhas: na leitura de histórias infantis, de histórias bíblicas e na contação de histórias, tanto de contos familiares como os da tradição oral. Em relação aos contos familiares, além do entretenimento, podemos inferir que essa prática tinha como uma das razões o conhecimento e a perpetuação das histórias familiares, o que nos parece uma tradição que vem passando de geração em geração na família da Sra. Joanita. Mas também, principalmente em relação às leituras religiosas, entendemos que um dos principais objetivos era aprender os conhecimentos bíblicos: acompanhar o culto, aprender a manusear a Bíblia, decorar os versículos, memorizar conteúdos para a atuação na EBD. Do mesmo modo, em relação aos materiais escolares, lia-se para aprender e cumprir as atividades solicitadas pela escola.

b) A igreja

Na *igreja,* a EBD era o espaço de maior assiduidade e de desenvolvimento de diversas práticas de leitura durante a infância desses filhos:

> *Tinha as leituras que a gente fazia também da igreja, porque, nessa época, a, a gente frequentava a Escola Bíblica Dominical (DÉBORA).*

Assim como também constatado na pesquisa de Silva e Galvão (2007), a Escola Dominical foi o espaço de aprendizado da leitura na infância, o que possibilitou o acesso a dois materiais importantes de leitura: a revista "Lições Bíblicas" acompanhada da leitura da Bíblia.

São constantes, nos depoimentos, referências à leitura dessa revista e de outros materiais de leitura, realizada pelas professoras da classe da Escola Bíblica Dominical:

> *Lia [...]. Era assim, na infância o que eu me lembro muito, assim, sempre tinha as tarefinhas, né, assim, pra gente, pra criança (DANIELY).*

> *Eu lembro das, das, das professoras da igreja né, da EBD. Todo domingo a gente sabia que ia e que ia ouvir alguma história. Então, tinha história ilustrada, tinha história, vários tipos é, é de recursos que as professoras da igreja (DÉBORA).*

Outros desses materiais eram os brinquedos e fantoches que serviam para o momento de contação de histórias – histórias bíblicas – promovido pela professora da classe da EBD, como recorda Nilson:

> *Na infância eu lembro da Igreja Batista da Iputinga, ali na BR. E a gente ia, tinha um departamento infantil muito interessante, pelo menos hoje, a leitura que eu faço é que ele era muito rico. Porque a, a gente tinha uma quantidade de material, assim, pra educação infantil, que eu acho que era bem à frente do, do tempo, naquela época. Tinha brinquedos lúdicos, tinha quebra-cabeça, tal, e tinha o momento de contação de história. Então, a gente tinha o momento que as professoras paravam pra contar historinhas. Então, tinha aquele, um, um material de flip chart, de, e outros recursos didáticos pra contação de história, fantoches e tudo mais (NILSON).*

Como podemos observar, Nilson enfatiza o método, os materiais e a riqueza em relação à leitura do Departamento de Educação Infantil da Igreja Batista.

A participação de Nilson no já citado grupo "Embaixadores do Rei" também reforçava ainda mais sua prática de leitura. Neste grupo, eles tinham acesso a um manual, no qual realizavam leituras e organizavam apresentações em relação aos textos estudados. Essas apresentações eram normalmente feitas em grupo, e muitas vezes havia a necessidade de saber os textos decorados. Além dessa atividade, Nilson também se recorda de que realizava tarefas, provas e também gincanas no referido grupo:

> *Então, tinha gincanas que você apresentava atividades, e muitas dessas atividades forçava a gente a ler, ou o manual, né, aquela revista com a lição, ou a Bíblia. Tinha algumas brincadeiras que era de, de leitura mesmo*

> *da Bíblia, então, forçava a gente a ler [...]. Às vezes, a gente tinha que dar um estudo, tinha, uma das tarefas era a gente estudar uma lição e dar a lição. Então, a gente preparava, estudava, pra apresentar pro grupo aquele estudo. Então, era uma constante, a leitura. No mínimo, a gente tinha que ler nos domingos, tinha que ler alguma coisa, apresentar algum estudo (NILSON).*

Nilson ainda destaca que neste grupo havia muitas cobranças em relação à leitura, o que o estimulava cada vez mais.

Na igreja, a Bíblia era frequentemente lida por Dilian, Débora, Nilson e Daniely de forma lúdica, principalmente nas aulas da EBD[107]. Existia um jogo chamado "Espada Bíblica", uma espécie de brincadeira para ver quem acha primeiro uma referência bíblica, além das gincanas:

> *Então, por exemplo, aí a professora fazia gincana bíblica, ou tinha Espada Bíblica. É uma brincadeira, só quem é do meu, que é o seguinte, achar uma referência bíblica. 'João 3:16'. Então tá, cada uma com a sua Bíblia, isso você com nove anos, junior, era, entendeu? Cada um com sua Bíblia, 'João 3:16', você abria a Bíblia, quem achasse mais rápido ganhava ponto. Então, você tinha que manusear a Bíblia, entendeu? Saber onde é que tá João, qual o livro, a ordem dos livros, a referência, abrir. Então, assim, você com oito, nove anos, você tem que ler. Então, as atividades da igreja cobravam isso, entendeu? (DILIAN)*

A leitura coletiva da Bíblia em voz alta, chamada de leitura em uníssono[108], alternada com a leitura do Pastor ao longo do culto, além das leituras individuais, também aparecem como algumas das práticas de leitura vivenciadas na igreja:

> *Mas, assim, no culto mesmo tem sempre o hábito de ler. Durante o culto, na liturgia tem leitura bíblica, sempre tem. Então tem a hora de orar, tem a hora de cantar e tem a hora de fazer a leitura bíblica. Sempre tem! De manhã, de noite, qualquer hora. Todo culto tem. Ou coloca no boletim, ou era pra abrir a Bíblia mesmo e ler, então, sempre tinha isso. Às vezes era a leitura que chama uníssono, né, todo mundo lê junto, e às vezes era individual, né, cada um lê um versículo. Mas sempre tinha a leitura, né? (DANIELY)*

> *E, assim, dentro da igreja, pelo menos na igreja evangélica, a leitura é muito, muito comum. Todo mundo lê, todo mundo, né, é, no culto o pastor prega, ele pede pra abrir a Bíblia, pede pra ler [...] (NILSON).*

> *E a igreja. Porque lia muito material da igreja. A igreja cobrava por exemplo, nos cultos, nos cultos se liam. 'Vamos abrir a Bíblia em tal e tal versículo', e os irmãos abriam pra ler. 'Vamos fazer a leitura alternada', o dirigente lia e a congregação lia. 'Eu vou pedir ao irmão Fulano de Tal que leia'. Então o irmão Fulano deveria estar preparado pra ler. Então, assim, existia essa, essa coisa que... [...] Tem muita história, tem uma irmã que vivia na igreja,*

[107] Nas chamadas "classes do Departamento Infantil", que vão do berçário (0 a 3 anos) até a classe das crianças com 11 e 12 anos, na pesquisa realizada por Vasconcelos *et al.* (2016), há uma "prática pedagógica e a didática menos formal, utiliza-se de mais interação e atividades sinérgicas lúdicas, além de outros recursos e materiais didáticos: músicas, filmes, brinquedos, dinâmicas e dramatizações em datas comemorativas" (p.10).

[108] Leitura uníssona ou unívoca é aquela em que o dirigente lê, junto com a congregação, todo o texto bíblico.

> *analfabeta. Aprendeu ler a Bíblia, entendesse? E não lê outra coisa, só a Bíblia [risos]. É uma coisa incrível. Então é minha mãe e a igreja (DILIAN).*

O Boletim da Igreja, que era uma espécie de roteiro dos cultos em que aparece a ordem das pregações, os cantos a serem entoados, além de notícias, informativos e textos religiosos, era normalmente lido na igreja de forma individual, acompanhando a ordem do culto:

> *Todo culto tem o boletim. Então, assim, na igreja lá em Araçoiaba, não, porque a igreja era muito pobre, mas quando a gente veio pra cá pra Iputinga, a igreja da Iputinga tem o boletim. Então, assim, o que é que tem no boletim? É um papel, assim, dobradinho, né, uma folha de ofício normal, aí tem aqui os informes, um, tipo um editorial, uma capinha com uma mensagem, e dentro a ordem do culto, a ordem do culto da manhã e da noite, com os cânticos que se cantava e a leitura bíblica que se fazia no culto. Então, acompanhar o culto, vivenciar o culto, era com aqueles boletim. Então, a ordem do culto, aí o pastor: 'Vamos ler'. Aí, lia a leitura (DILIAN).*

De acordo com Silva (2005b), as práticas de leitura nas igrejas protestantes históricas, como a Batista, são algo muito frequente e bastante incentivado: "E é aquela coisa, que se sabe que o nível de letramento nesses grupos é muito forte." (DILIAN). O "trabalho" com a palavra impressa é permanente dentro da igreja, a leitura é algo comum, como Nilson afirma:

> *Todo mundo lê, todo mundo, né, é, no culto [...]. Mesmo quando eu não sabia ler, mas a, a ideia da leitura tava presente, eu via as pessoas lendo à minha volta o tempo todo (NILSON).*

Como podemos observar, essa prática foi reconstruída na rotina da família Rocha Cordeiro desde a infância. Essas práticas de leitura são constantes, e foram iniciadas muito cedo. Em relação à leitura religiosa, Cavallo e Chartier (1998) afirmam que "[...] todas as igrejas se esforçam para transformar os cristãos em leitores" (p.34). Sendo assim, há uma necessidade maior de aprender a ler desde muito pequena, como destaca Dilian:

> *Então, depois eu, eu maiorzinha, já num indo mais pro Departamento Infantil, tirando essas experiências que eu tive da escola, a igreja era aquela coisa que se cobrava que você tinha que saber ler. Então, você com sete, oito anos, na igreja, você já lê, você já tem que, você já tem que ler, pra ler a revista, pra fazer a sua lição, pra fazer as atividades e as práticas que são cobradas (DILIAN).*

Esses dados apontam o que já revelaram as pesquisas de Silva (2005b) e Silva e Galvão (2007): que há uma forte influência da religião nas práticas de leitura dos sujeitos. No caso da família Rocha Cordeiro, Nilson recorda que todo este processo despertava bastante a atenção dele e das irmãs, inclusive em relação às

práticas de leitura que sua mãe desenvolvia em casa, pois, para ele, as histórias e as leituras realizadas na igreja já tinham sido vivenciadas quase que integralmente na família.

Para Daniely, a organização da igreja e a participação dos irmãos, desde pequenos, nos eventos religiosos e assembleias[109], contribuiu também para a construção do conceito de democracia entre eles:

> *Mas sempre tinha a leitura, né? E na igreja também tinha, a Igreja Batista, né, ela é muito organizada, então sempre tem assembleias. Então, eu sempre via, mainha ficava e a gente sempre assistia às assembleias, então a gente aprendeu muito, até assim, de democracia, né? [interrupção] A gente tinha muita, assim, vai ter assembleia, então, alguém propõe que seja aberta a assembleia. Aí propõe, aceita, num sei o que. 'Leitura da ata anterior' (DANIELY).*

Como podemos perceber, o *Culto* e a *Assembléia* eram espaços de letramento que todos os filhos frequentavam com assiduidade e que apresentavam, em sua própria estrutura e organização, diversas práticas que influenciaram, ao longo da infância dessa família, a formação dos filhos como leitores. No caso, as leituras que eram realizadas eram leituras religiosas, para aprender os conhecimentos bíblicos, formar o futuro membro dentro das normas da instituição – ou seja, a leitura tinha o objetivo de formar melhor o cristão, com valores morais, éticos e religiosos.

c) A escola

Já em relação *à escola***,** as práticas de leitura se restringiam, segundo os depoimentos, a ler para realizar as atividades, decorar o texto e tomar a lição:

> *Então, o caderno de anotação de ciências, eu tinha a professora de ciências, ela fazia anotação, questionário com vinte pergunta. Dessas vinte perguntas, cinco ia cair na prova. Então, eu aprendi, pá, pá, pá, decorava. Na prova, a pergunta lá, a resposta dada, dez [...] (DILIAN).*

Ou seja, segundo os depoimentos, na escola lia-se para aprender os conteúdos escolares e interpretar textos. Segundo Débora, um fato que a marcou em relação às práticas de leitura realizadas na escola foi um texto trabalhado por uma professora de português que utilizava diferentes gêneros textuais:

---

[109] As assembleias em uma igreja Batista, assim como os cultos, têm toda uma organização a partir de seu regimento, desde a abertura (com leitura bíblica, cânticos) e aprovação de atas e de outros assuntos. Também tem a parte do debate (com regras de direção, propostas, votação etc).

> *[...] Só a quinta série no Padre Dehon. Eu lembro de uma professora que tinha lá de Português, é... o nome dela agora me fugiu, e era uma professora que gostava muito de textos, muito de poesias, muito de leituras, né, professora de Português. E aí, eu tenho umas lembranças de interpretação de textos. Ela tra... eu lembro que ela, é, nos primeiros dias de aula lá vem ela com o livro que tinha aquele texto de aquarela, um texto que eu nunca consegui entender [risos]. Depois é que eu vim a interpretar. Mas eu tenho essa lembrança dessas leituras desse texto aí (DÉBORA).*

Foi na escola que Dilian[110] e Débora tiveram a oportunidade de conhecer e frequentar pela primeira vez uma biblioteca, quando ainda cursavam o Ensino Fundamental. Essa frequência se tornou mais forte e constante durante o Ensino Médio, como veremos mais à frente.

As práticas de leitura referentes à escola ou a atividades escolares aparecem de forma menos marcante nos relatos de Dilian e de Débora. Dilian, principalmente, em muitos momentos afirma que não tem lembrança de leitura na escola, a ponto de revelar que sua mãe e a igreja ocupam os primeiros lugares em relação às práticas de leitura durante sua formação:

> *Então, muita coisa que eu vivi na igreja, que eu deveria ter vivido na escola, hoje eu pensava que deveria ter vivenciado isso na escola, eu não vivi na escola, eu vivi na igreja, entendeu? (DILIAN)*

Acreditamos que hoje, já adulta e como professora, Dilian muitas vezes reelaborou toda sua trajetória de formação como pessoa e particularmente como leitora. Neste contexto, para ela, as práticas de leitura em casa e na igreja eram mais frequentes, rotineiras e aconteciam de forma mais efetiva e, até certo ponto, mais lúdicas do que as práticas vivenciadas na escola, como podemos observar na citação a seguir:

> *Pronto. Primeira e segunda foi com Mariinha, nunca me contou história. Terceira e quarta foi numa outra escola aqui na BR, Santo Antônio, não me lembro de contar história. Não me lembro. História fora, né? Lia-se anotações de conteúdo de escola, entendeu? (DILIAN)*

No trecho acima, percebemos que ela afirmou que as professoras que passaram por sua infância não faziam leitura de histórias diversas, apenas a leitura dos conteúdos escolares. A escola, muitas vezes, como foi apontada por Batista (1998), é lembrada como o espaço de aquisição da leitura e da escrita, e não de formação de leitores, pois nas escolas as práticas de leitura têm por finalidade o aprendizado e se "desenvolvem com base em gestos que procuram garantir sua

[110] Dilian conheceu uma biblioteca pela primeira vez na Escola Padre Dehon, porém, destaca que "era uma sala com um amontoado de livro [...] e que vivia fechada ".

consecução: o controle do professor [...], a realização de exercícios [...], formas de anotações e registro [...], um ensinamento, uma regra, uma máxima, uma instrução" (p.12).

Um fato interessante sobre leitura na escola foi protagonizado por Nilson e aparece no relato de sua mãe, já apresentado anteriormente: o filho, na 1ª série, ainda tinha dificuldades de ler em casa, mas na escola a professora dizia que ele lia muito bem e era o melhor da turma. A Sra. Joanita questionou e a professora escreveu algumas palavras na sua frente, para Nilson provar que sabia ler. Ele leu e a Sra. Joanita "autorizou" sua aprovação para a 3º ano do Ensino fundamental.

4.3.1.3 Considerações sobre a leitura na infância

Na infância de Dilian, Débora, Nilson e Daniely, tanto os materiais de leitura quantos as práticas de leitura em família eram diversas, cotidianas, sistematizadas, com objetivos distintos. Podemos concluir que, durante a infância, eles tiveram influências e incentivos, em graus diferenciados, da família, da igreja e da escola.

Os materiais de leitura eram: religiosos, infantis e escolares. Assim também como as práticas de leitura: familiares, religiosas, escolares, lúdicas, com a mediação de um objeto escrito. As leituras relacionadas ao universo religioso e lúdico foram as que mais marcaram esses indivíduos.

Consideramos importante para a formação desses filhos como leitores a presença de pessoas – os pais – lendo diante da família. Para De Singly (1993), em relação à leitura, "investimentos temporais, culturais, afetivos na leitura variam de acordo com os investimentos operados nessa prática pelos pais" (p. 50). Isso aconteceu de forma efetiva na família Rocha Cordeiro. As práticas de leitura familiares tinham a mãe como figura central. Tais práticas foram definidoras para os tipos de leitores que o filho e as filhas se tornaram. Para compreender melhor o papel singular que essa mãe ocupava nas práticas de leitura de sua família, destacamos que atualmente, segundo Galvão (2003), mais da metade da população que tem crianças em casa lê em voz alta para os filhos – como fazia, em um período muito anterior, a Sra. Joanita. Além disso, os materiais de leitura lidos por ela também foram apontados como os mais utilizados: livros infantis e a Bíblia, livros sagrados ou religiosos. Mas essa questão não se limita, como afirma Lahire (1997), à presença ou não de práticas de leitura em casa: é importante saber se essas

práticas foram vividas de forma negativa ou positiva, e se essas práticas se aproximam da modalidade de uso do escrito feito pela escola, dado ao fato de esses filhos terem uma longevidade escolar.

Também percebemos como foi importante, no período da infância, o papel ocupado pela religião em relação ao acesso a materiais de leitura e à construção de práticas de leitura dentro dessa família. Outro elemento importante, em relação à religião, é a reflexão sobre as práticas de leitura que eram realizadas na EBD – práticas religiosas –, que se aproximam muito das práticas escolares. Sua estrutura de organização física e pedagógica foi e é extremamente parecida com o sistema escolar, a começar pelas denominações "aluno" e "professor". Como comparam Vasconcelos *et al.* (2016) [111], neste espaço funciona uma espécie de Educação Básica com todos os níveis – Infantil, Fundamental e Médio – e os estudantes são formados para "militarem na difusão do Evangelho" (p. 08). Neste contexto, as EBD têm práticas pedagógicas e didáticas que se aproximam muito da escola[112].

Nesta família, lia-se por variados motivos/razões: por entretenimento, para aprender, para realizar atividades, para evangelizar. Percebemos que dois objetivos principais aparecem nessas práticas de leitura. Em primeiro lugar, algumas dessas práticas de leitura visavam a aprender sobre alguma coisa, como conhecimentos bíblicos ou conteúdos escolares. Em segundo lugar, as leituras também eram realizadas como forma de entretenimento.

Na família, Sra. Joanita, foi a principal mediadora das práticas de leitura da infância de seus filhos. A mãe aparece em vários momentos dos depoimentos dos filhos como aquela que sentava diariamente para ler com eles. Ela atuou com materiais de leitura diversos (religiosos, infantis e didáticos), além dos contos da tradição oral. Podemos considerá-la a principal responsável por construir com os filhos o prazer na leitura.

---

[111] O artigo teve como objetivo principal identificar se a educação processada no âmbito da Escola Bíblica Dominical (E.B.D) constitui-se um modelo de educação formal ou não-formal. Para tanto foi realizada uma pesquisa de cunho etnográfico em uma E.B.D. de uma Igreja Batista na cidade de Olinda-PE.

[112] Essa aproximação da EBD com a estrutura e organização das instituições de ensino oficiais tem uma ligação histórica de base muito forte. Segundo Marcondes (2005), no século XVIII, um dos primeiros a usar o termo Escola Dominical/ ED foi Robert Raikes, já citado anteriormente como um de seus fundadores. Juntamente com o ensino religioso, Raikes ministrava "[...] várias matérias seculares: a língua materna – o inglês, leitura, escrita, aritmética, instrução moral e cívica, história, dando início à Escola Dominical, não exatamente no modelo que temos hoje, mas como escola de instrução popular gratuita, o que veio a ser a precursora do moderno sistema de ensino público" (p. 3125).

Sobre este papel forte e muitas vezes decisivo da mãe no processo de escolarização dos filhos, estudos como os de Viana (1998), Silva (2005a) e Silva e Galvão (2007) também destacam essa influência: mesmo tendo pouca escolaridade, as mães aparecem nesses estudos como incentivadoras e principais responsáveis pela escolarização. Em nosso estudo, a mãe aparece também como a principal responsável pela inserção dos filhos nas práticas de leitura, ou seja, por sua formação como leitores.

Outros membros da família também contribuíram, de formas diferenciadas, para este processo, como o pai, a irmã mais velha e uma tia materna.

O pai lia com frequência, mesmo trabalhando fora de casa, sendo o provedor da família. Apesar de sua presença com as crianças não ser constante, ele também construiu, assim como a mãe, uma prática cotidiana de leitura na infância dos filhos.

Nesta família, o filho e as filhas cresceram observando seus pais lerem materiais de leitura. Ver seus pais e outros familiares lerem de forma cotidiana interferiu diretamente na formação dos filhos como leitores. Ou seja, tanto a mãe, com práticas cotidianas e diretas de leitura para os filhos, como o pai, com práticas indiretas e sendo um "leitor em voz alta", influenciaram positivamente os filhos em relação à leitura.

A irmã mais velha, Dilian, aparece também como uma influência positiva na vida de todos os irmãos: ela era a referência, o caminho a ser seguido, a que abriu e apresentou espaços em relação às leituras e à escolarização. Destacamos também a tia Rosita como uma importante mediadora de leitura para Dilian e Débora.

A casa foi realmente o principal, o maior, o mais importante espaço, em relação às práticas de leitura, na infância desses filhos. Neste período, a casa é o espaço de formação dos filhos: quando crianças, é dentro dela que se passa a maior parte do tempo sob os cuidados da família. Então, é compreensível, nessa perspectiva, que seja neste ambiente que os filhos vivenciem o maior número de experiências quando crianças. No caso da família Rocha Cordeiro, em que os filhos não ficavam nem brincavam na rua sem a supervisão dos pais (era tida como uma família que "cuidava dos filhos"); passavam muito tempo em casa[113]. Em seguida, a

[113] A princípio, temos que considerar que as crianças, neste período, entravam na escola por volta dos 6 ou 7 anos para iniciar o processo de alfabetização. Os filhos desta família tiveram o que Lahire (1997) denomina "antecipação do mundo escolar". Mesmo assim, é possível que a convivência em casa, em família e uma entrada "tardia" na escola tenham colaborado para consolidar as práticas vivenciadas em casa.

igreja aparece como local também importante em relação às práticas de leitura analisadas.

Em sua quase totalidade todos os materiais de leitura (livros didáticos, cadernos, livros de histórias infantis e materiais religiosos) pertenciam à família. A única exceção eram os boletins da igreja, que pertenciam à instituição religiosa. Isso demostra que, além da posse dos materiais de leitura, essa família se preocupava em ter seus próprios livros de leitura. No caso dos materiais religiosos, como já afirmamos anteriormente com base na reflexão de Galvão (2003), sua gratuidade provavelmente facilita a posse. No caso dos materiais escolares, todos eram comprados pelos pais, não eram disponibilizados pelo Estado, bem como os livros de histórias infantis – o que mostra o empenho da família em obter esses materiais, que eram caros.

Tanto em relação aos espaços (casa e igreja) quanto às mediações (mãe, pai, irmã e tia), percebemos que as práticas de leitura desses sujeitos são estreitamente relacionados à vida familiar, o que nos faz afirmar que essa família tinha práticas de leitura rotineiras e efetivas com o objetivo de promover o hábito da leitura desde a infância e de manter os filhos na escola. Esse fato corrobora com Galvão (2003), Lahire (1997), De Singly (1993) e outros, quando revelam que existe uma relação bastante estreita entre as práticas de leitura dos pais, o contato com objetos escritos na infância e os usos da leitura e da escrita que são feitos pelos filhos. Segundo os autores, quanto mais cedo uma criança é apresentada a uma diversidade de materiais escritos e participa de diferentes práticas de leitura, mais provavelmente ela se tornará um adulto com maior capacidade de usar a leitura e a escrita na sociedade.

4.3.2 Juventude: da consolidação do prazer da leitura aos desafios da obrigação de ler

É importante destacar que, na juventude, “quando o jovem vai ficando mais velho, parece diminuir o poder de pressão da mãe sobre o filho, ganhando mais autonomia” (DAYRELL, 2012, p. 312). Diante dessa afirmação, percebemos que tanto os materiais lidos quanto as práticas vivenciadas não são mais de caráter geral

da família, como na infância. Os filhos vão se tornando mais “autônomos”[114] também em relação às suas práticas de leitura.

Neste período, o filho e as filhas vivenciaram duas etapas distintas, o Ensino Médio e o Ensino Superior (como marcadores dos dados). Analisaremos essas etapas em relação à posse dos materiais e às práticas de leitura, bem como as razões da leitura em diferentes espaços, com mediações distintas na mesma família. Essa divisão na juventude nos remete ao fato de que essa fase biológica e social na vida dos sujeitos é considerada como um dos problemas de transição para a vida adulta, que mobiliza frequentemente noções como autonomia ou interdependência (PAPPÁMIKAIL, 2012). Sendo assim, perceberemos que Dilian, Débora, Nilson e Daniely vão, cada um à sua maneira, “descobrir” o prazer da leitura, se consolidar como leitores e, ao mesmo tempo, se deparar com os desafios da leitura “acadêmica” dentro da vivência universitária.

4.3.2.1 O acesso e a posse dos materiais de leitura na juventude

Na juventude, a quantidade e a diversidade de materiais de leitura a que os filhos tiveram acesso foi ampliada, por sua própria progressão na escola e também pelo acesso a novos espaços e novas experiências.

Na primeira juventude, que compreende as vivências do Ensino Médio, os livros didáticos e os livros de literatura em geral (literários) aparecem com maior ênfase como os principais materiais de leitura aos quais Dilian, Débora, Nilson e Daniely tiveram acesso. A descoberta da literatura juvenil e da literatura clássica brasileira nos parece ter sido transformadora na vida dos irmãos neste período. Os materiais religiosos, como a Bíblia, livros e revistas, tanto da Igreja Batista quanto dos Testemunhas de Jeová, ainda são citados – de forma menos enfática, porém, e em menor regularidade nos depoimentos de alguns, e mais forte e sistematicamente nos depoimentos de outros.

[114] A utilização do vocábulo “autonomia” não nos coloca aqui, pelo menos neste estudo, com a pretensão de analisá-la como uma categoria já amplamente discutida e de conceitos diversos. Acreditamos, porém, ser importante destacar, no estudo realizado por Pappámikail (2012), o capítulo que que tem como objetivo “debater as bases teóricas do estudo dos sujeitos jovens” (p. 373), parte de sua tese de doutoramento. Nesse artigo, este “conceito” é trabalhado em relação à juventude no campo da sociologia, com o auxílio de outras áreas do conhecimento. Para usar a expressão citada pela referida autora, entendemos autonomia na juventude como “um processo social experimentado pelos sujeitos empiricamente” (p. 373).

Já na segunda juventude, referente ao período de formação na universidade, um espaço novo e desafiador, percebemos que o acesso de todos os filhos, de uma forma geral, se deu principalmente com conteúdos acadêmicos em diferentes suportes (livros, fotocópias, cadernos), ocasionando um quase total abandono da leitura literária, nos casos de Dilian, Débora e Daniely.

4.3.2.2 Os espaços de leitura da juventude

Durante a juventude, a *casa e a igreja* permanecem como locais de leitura. Entretanto, instituições de ensino como a *escola* e a *universidade* surgem para esses filhos como os principais espaços que possibilitaram o acesso aos livros e a práticas de leitura diferenciadas. Além disso, outros locais, como bibliotecas públicas, grupos de leitura e livrarias, são apresentados a partir da escola. Sendo assim, analisaremos os modos de ler a partir dos espaços que constituíram ou propiciaram essas práticas: casa, igreja, instituições de ensino (escola e universidade) e outros espaços de leitura (bibliotecas, livraria e grupo de literatura).

a) A casa

A partir dos depoimentos, na **primeira juventude**, as práticas de leitura em casa continuam, porém, de forma diferenciada para cada filho. Nilson se recorda de que, ao longo de sua juventude, sempre houve muita conversa em sua casa: ele, as irmãs e os pais falavam muito sobre a escola, sobre educação, sobre o futuro. Em muitos momentos, ele lembra que discutiam sobre filosofia, política e outros temas:

> *Sim. Sim. Sim. Muito. É... Tanto na, durante a escola, a gente sempre falava de professores, do grupo de literatura, de livros que tava lendo, do que queria fazer. Dilian e Débora fizeram magistério, então, no curso de magistério elas tinham muitos trabalhos que tinham que fazer. O estágio, então, ela tava, isso era muito comum lá em casa, falar sobre o estágio, falar sobre educação, falar sobre o ensino, sobre, enfim... (NILSON)*

Em muitos momentos, Dilian, Débora e Nilson liam os mesmos títulos e compartilhavam os livros, e costumavam discutir e debater em casa sobre as leituras que faziam:

> *Às vezes a gente lia o mesmo livro, simultaneamente, e aí comentava [...]. Porque eram livros mais de histórias, alguns romances infanto-juvenil, os livros de Pedro Bandeira, né? (NILSON)*

Quando Débora frequentava o Ensino Médio, uma forte experiência religiosa veio a aprofundar sua relação com a leitura em casa. Por volta dos 14 ou 15 anos, ela decidiu sair da denominação religião materna (Igreja Batista) e entrar para a denominação religião paterna (Testemunhas de Jeová). Essa mudança trouxe várias implicações em sua vida escolar, familiar e religiosa.

A partir de um desentendimento com colegas da Igreja Batista, e também pelo fato de sempre observar seu pai praticando suas leituras e frequentando sua igreja de forma isolada, solitária, Débora decidiu se "converter" aos Testemunhas de Jeová:

> *E, quando eu me revoltei com a igreja, briguei com as meninas lá, eu digo: 'Pois agora eu num vou pra igreja. Vou com painho. Painho, vou pro salão com o senhor'. Então, eu comecei indo pra salão. E, lá no salão, meu Deus do céu! Eu era uma rainha. Todo mundo: 'Débora de Nelson veio'. Olhe, num sei o que. Era muito querida, muito bem recebida e a, e as pessoas, e aí, é, quando eu comecei a ir pro salão com painho, o estudo bíblico, né, que ele gostava de fazer no geral com todo mundo, ele foi mais intensificado comigo (DÉBORA).*

As práticas de leitura dos Testemunhas de Jeová eram intensas e constantes. Débora fazia leituras diariamente em casa e se preparava para o estudo da revista (realizado em uma espécie de culto), que acontecia aos domingos:

> *Então, eu, enquanto, né, estudante, que agora eu ia ser uma estudante da Bíblia, junto com os Testemunha de Jeová, eu tinha as leituras pra fazer. Então, eu tinha um livro, não vou me lembrar o nome do livro, mas eu tinha, né, essa responsabilidade, né, de fazer essa leitura semanal (DÉBORA).*

Débora fazia a leitura de livros e das revistas da igreja ("Sentinela" e "Despertar"). Segundo afirma, passou a ler muito o material da religião dos Testemunhas de Jeová. Seu pai, além de estudar com ela, também costumava "tomar a lição" sobre essas leituras nos finais de semana:

> *[...] porque no final de semana, num determinado momento, painho ia tomar o estudo comigo. Que era a re... releitura e as perguntas que eu tinha que responder. Então, eu tinha, eu tinha, essa leitura a mais, mais que todo mundo lá em casa. Porque ninguém se interessava por isso, era uma coisa que [interrupção]. Então é, é, eu fazia as leituras das revistas, 'Sentinela' e 'Despertar', né, no meu cantinho, que era um compromisso religioso, é, um bom Testemunha de Jeová tinha que ler, se preparar para o, o estudo da revista no domingo, né, que eles num tem culto, é o estudo. Então, eu lia toda a revista, eu lia os livros, tomava o estudo (DÉBORA).*

Podemos perceber que, diferentemente dos demais irmãos, neste período, o Sr. Nelson passou a ser um mediador das leituras de Débora, principalmente as

religiosas. Essa relação entre pai e filha, construída através da leitura, tinha como uma das principais razões formar, catequizar a filha na religião paterna.

Durante todo o período em que fez parte da denominação religiosa do pai, Débora sempre se sentiu bastante envaidecida com os elogios que recebia. Segundo ela, a própria doutrina já direcionava a isso. Nesse momento, ela era considerada uma garota muito inteligente na igreja do pai, recebia muitos elogios pela sua leitura, pela boa oratória. Tal fato a fazia se sentir como uma pessoa mais especial, e, por conta disso, lia e estudava cada vez mais:

> *O interessante que eu era, eu era muito elogiada, e quanto mais elogios eu recebia, mais eu ficava pomposa e mais eu me debruçava nisso. Porque eu falava, sabe, como uma Testemunha de Jeová excelente. Pregando pra as pessoas lá. Então, isso foi outra coisa que, que, que pra mim foi um grande incentivo, tá entendendo? [...] É. Na verdade, num é mais inteligente. Eu lia muito. Porque os Testemunha de Jeová, eles são assim, a religião verdadeira. Então, tem todo esse discurso entre eles, né, 'Porque nós somos a religião verdadeira. Porque nós somos, é, o povo de Deus. As pessoas lá fora são todas enganadas. Nós, é, sabemos a verdade.' Então, isso alimentava meu ego. Entendeu? Isso alimentava meu ego (DÉBORA).*

No entanto, esse *status* positivo que Débora alcançou ao fazer parte dos Testemunhas de Jeová também gerava conflitos:

> *É, tem o lado ruim, que é um lado que eu ficava muito presa, assim. Por um lado, eu me sentia prisioneira, por outro lado eu me sentia diferente e especial. Eu me sentia especial. Porque eu era a mais inteligente lá em casa, porque eu era Testemunha de Jeová. Porque eu tinha uma boa, é, oratória, porque eu ia lá, falava com as pessoas, porque eu era Testemunha de Jeová, entendeu? Então, assim, eu passei um tempo [interrupção]. Aí, assim, porque eu passei né, porque eu era Testemunha de Jeová, então eu era, é, diferenciada (DÉBORA).*

Em determinado momento, ainda em sua juventude, Débora percebeu que não se identificava mais com essa denominação religiosa e, após muitos questionamentos e dúvidas, resolveu voltar para a denominação religiosa materna. Esta saída ocasionou muito sofrimento para Débora e seu pai.

Ao longo da juventude, as práticas de leitura de Nilson em casa foram crescendo e se diversificando. Acreditamos que foi a partir deste período que ele se tornou o maior leitor dentro da família. Nilson lia diariamente, tanto por obrigação das atividades escolares como, principalmente, por entretenimento. Trazia para casa livros de literatura diversos, a partir de empréstimos que fazia nas bibliotecas que frequentava, da participação das irmãs no grupo de literatura e de sua participação no movimento estudantil da escola. Todos esses espaços serão apresentados em breve.

A preparação para o vestibular fez com que Nilson incorporasse em suas leituras um material didático específico para esse tipo de seleção: as apostilas de cursinhos pré-vestibulares. Ele recorda que costumava ler esse material, que continha textos e principalmente exercícios sobre as diversas áreas do conhecimento exigidos na prova do vestibular:

> *E estudava em casa com as apostilas antigas de cursinho, do ano anterior, e aquele telecurso do segundo grau que tinha na TV, e um programa chamado Vestibulando, que tinha também na TV Universitária, à tarde. Era o que eu estudava (NILSON).*

Essa leitura era, segundo Nilson, realizada individualmente, lendo, decorando e respondendo aos exercícios. Neste depoimento, podemos observar que essa leitura e preparação para o vestibular era feita em conjunto com a sua escuta de um programa de TV sobre o tema. Em casa, também se costumava conversar sobre as leituras realizadas:

> *Eu tava fazendo o magistério, no primeiro ano que ela tava fazendo faculdade. Acabei entrando num grêmio estudantil também, aí comecei a discutir filosofia, porque na disciplina de magistério também tinha a disciplina de filosofia, e começava a discutir filosofia, tal, e aí, a gente conversava um pouco sobre isso em casa (NILSON).*

Essas conversas e principalmente as leituras realizadas por Dilian em casa, que segundo Nilson, estava sempre lendo, estudando e fazendo atividades, o influenciaram bastante.

A participação das irmãs mais velhas em um grupo de leitura também influenciou Daniely, que começou a ler, em casa, livros de literatura clássica brasileira:

> *Era em casa. Dila quando tava, as duas mais velhas, né, Dilian e Débora, quando estavam no Ensino Médio, que elas fizeram magistério, participaram do congresso de literatura, I Congresso de Literatura Pernambucana. Que ela fazia parte de um grupo de literatura e aí fizeram esse congresso. E aí era incentivando a leitura, né? Então, de certa forma, acabou só que era literatura, assim, mais clássica, né? E aí, incentivou a gente a ler. Eu acho que, eu e Nilson, a gente tem muito, muito do que a gente tem veio delas duas, principalmente de Dila, né, da mais velha. Mas, era isso. Eu, adolescente, eu lia esse tipo de livro (DANIELY).*

Com relação às leituras de entretenimento em casa, na juventude de Daniely, Nilson, que era o irmão mais próximo a ela em idade e convivência, foi sua influência mais forte. Daniely lembra que começou a ler livros de literatura, em especial a coleção “Para gostar de ler”, por influência do irmão Nilson, que pegava esses títulos na biblioteca pública e levava para casa:

> *Ah, quando eu fiquei adolescente, eu comecei a ler aquele que aí já foi uma influência de Nilson. De Dila, mas de Nilson também, que era mais próximo a mim. Ele pegava na biblioteca aquele livro, era a coleção 'Para gostar de ler', da editora Vagalume. Uns livrinho pequenininho. Ele pegava e aí eu começava a ler também. Então, eu lia esses livros (DANIELY).*

Neste período, em casa, Daniely gostava muito de ler romances. Ela lembra que Nilson pegou emprestado um dos livros do autor Sidney Sheldon, ela quis ler, gostou, e a partir deste dia ele a levou à Biblioteca Pública:

> *Ele ia, ele foi antes de mim, né, que ele já maior, ele ia sozinho. E aí ele pegou um livro e eu quis ler, 'O estrangulador' [risos] de Sidney Sheldon (DANIELY).*

Uma outra situação de leitura, mais específica e de certo modo pontual, que Daniely fazia em casa, em conjunto com Nilson, era a leitura de uma revista chamada "Guia do estudante". Essa leitura, realizada no período em que ambos se preparavam para o vestibular, os ajudou a conhecer os cursos superiores, o perfil do aluno, a atuação profissional, além da organização e estrutura de cada curso. Durante a década de 1990, essa revista era bastante conhecida; sua leitura ajudou muitos estudantes a tirarem dúvidas e decidirem suas escolhas profissionais. Daniely recorda que foi Nilson que comprou a revista, e que provavelmente leram juntos:

> *Tinha o 'Guia do Estudante'. Aí eu fui ler, que falava de todos os cursos, né? [...] A gente comprou. Foi uma só que a gente comprou. E eu acho que foi por esse ano de dois mil e cinco, de dois mil e seis. Eu acho que foi Nilson que comprou [...] E aí comprou esse 'Guia do Estudante'. E aí falava sobre, assim, as tendências dos cursos, né, e as faculdades. Quais as faculdades eram melhores [...]. E aí, nesse livro, eu vi o curso de Nutrição e o curso de Economia Doméstica, que tem muita coisa de Nutrição, de alimentos. E eu fiquei: 'Ou eu faço um, ou eu faço outro' (DANIELY).*

Neste período de preparação para o vestibular, Daniely recorda que sua leitura era bem "fechada", restrita basicamente aos livros didáticos das disciplinas solicitadas na prova do vestibular.

Já para Dilian, a casa não aparece tão fortemente em seus depoimentos como um espaço de leitura neste período. Podemos considerar, porém, que, na juventude, suas leituras em casa visavam provavelmente ao estudo e à realização das atividades escolares, de forma individual. Neste período, Dilian trabalhava em casa, dando aulas de reforço escolar para vizinhos e conhecidos:

> *Terminando o Magistério você não tem emprego, né? Você procura emprego, mas não tem. Então, ok. Aula de reforço aqui em casa. Reforço. Botei a plaquinha, pronto. Tinha um bocado de aluno. Isso era [mil novecentos e] noventa e cinco. Final de noventa e cinco eu terminei o*

> *Magistério. Então passei um ano pra esperar pra fazer o vestibular. Então, fiz o vestibular, noventa e seis, noventa e sete. Nesse um ano eu dei aula de reforço. E fiz o vestibular [...]. É. Na aula de reforço? Recebia. Recebia até três quilo de sal como pagamento. [riso] Era uma coisa assim! Recebia [risos], o pessoal atrasava. Mas, enfim, era o meu dinheirinho, entendesse? Foi o que eu vivi durante um ano. E, vivi, assim, porque eu tava na casa de mainha ainda, né? (DILIAN)*

Na **segunda juventude**, a casa continua a ser um espaço de discussões, mas passa ser um ambiente de leitura diferenciado para cada um entre o filho e as filhas.

Nilson lembra que, em muitos momentos, com mais intensidade que no período anterior, ele discutia com as irmãs sobre os assuntos que estavam lendo, conhecendo e vivenciando na universidade, tais como filosofia, política, ideologia e outras temáticas. Os pais não acompanhavam muito as conversas sobre estes assuntos:

> *É... e quando entrou na graduação, mais ainda, porque aí se envolveu, assim, entrou no curso de Pedagogia, era uns cursos de primeiro período, aí tem aqueles, as disciplinas de fundamentos, né, Filosofia, Sociologia, tal, aí um novo horizonte se abre. Fala sobre política, ideologia, num sei o quê [...]. E a gente discutia em casa também, falava um pouco. Meus pais num acompanhavam muito, assim, falavam uma coisa ou outra (NILSON).*

Ele recorda que, para Dilian, as discussões sobre política e outras questões do período em que ela fazia o curso de Pedagogia na universidade foram muito fortes. O discurso sobre o processo de privatização das universidades públicas "amedrontava" a irmã de tal maneira que ela chegava a chorar em casa, afirmando que se a universidade fosse privatizada ela não teria condições de pagar e não concluiria seu curso:

> *Fala sobre política, ideologia, num sei o quê. E pra gente, aquilo era muito, pelo menos pra Dilian, foi um impacto muito grande. Aquela escola em que você tá sempre, é, cuidado com os professores, seu universo é a escola. Mas, aí, quando ela entrou na graduação que viu aqueles fundamentos, teve aulas de Filosofia, de Política, tal, aí aquilo foi um, uma coisa mais, assim, um impacto muito forte. Eu lembro, inclusive, que ela chegou em casa, em algumas vezes, chorando, assim, porque tinha medo dos desdobramentos políticos da sociedade, que a universidade ia ser privatizada. Foi justamente o período de Fernando Henrique Cardoso na presidência, então tinha aquele processo, 'a universidade vai ser privatizada e aí eu num vou conseguir concluir meu curso' (NILSON).*

Nilson, neste período, continuou lendo seus livros literários individualmente e de forma ainda intensa, em casa. A partir da entrada na universidade, passou a realizar em casa também leituras acadêmicas. É importante destacar que o curso de História, que ele frequentava, tinha uma intensa bibliografia de leitura e estudo, e

que muitos desses títulos, como ele destaca, eram também literários, além dos acadêmicos. Sua participação no movimento estudantil no período da universidade também veio a incentivar suas leituras sobre política e marxismo e, sobre essas temáticas ele recorda que discutia e debatia muito com as irmãs.

Em um determinado momento deste período, Nilson recorda que as irmãs mais velhas começaram a trabalhar e, além de ganhar, compravam muitos livros. Assim, o acervo de casa foi aumentando:

> *E aí, aos poucos foi aumentando, foi aumentando. Depois a gente passou a comprar livro, né, principalmente quando Dilian e Débora começou a trabalhar, a gente já tinha o próprio dinheiro, tal, ganhava livros de presente, né, então, aí, foi aumentando a quantidade de livros lá em casa (NILSON).*

Dilian tinha uma vida universitária muito intensa: por conta de atividades como a Iniciação Científica (IC)[115], ela passava pouco tempo em casa. Porém, como percebemos, este espaço continua a ser importante para as suas leituras e para a sua formação crítica. As leituras em casa, quase na sua totalidade acadêmicas, continuam em função do que é solicitado no curso de Pedagogia e na IC.

Para Débora, a casa da família, neste momento, não era mais sua residência: ela já estava casada e tinha uma filha; sua própria casa passou a representar o espaço onde fazia a leitura quase que exclusiva dos textos acadêmicos indicados pelo curso superior em andamento, Pedagogia.

Daniely recorda que, ao longo do curso superior em Nutrição, suas leituras se restringiam a livros, textos e artigos da área de saúde, e sente muito porque não tinha mais espaço para outros tipos de leitura:

> *E eu tenho até uma pena porque, assim, infelizmente, hoje eu não tenho, porque depois que você entra na faculdade, aí você tem que ler isso, tem que ler tudo da faculdade (DANIELY)*

Com relação à leitura em casa durante a juventude, percebemos motivos diferenciados entre os irmãos, mas podemos considerar que se lia principalmente para realizar as atividades acadêmicas e por entretenimento.

[115] Dilian vai participar, a partir do terceiro período do curso de Pedagogia, de uma pesquisa de longa duração, na área de linguagem, como bolsista de Iniciação Científica do CNPq (Pibic). Ela vai realizar essa atividade remunerada e acadêmica ao longo de todo o seu curso superior. Chegou até a retardar sua formatura por um semestre para continuar e finalizar a pesquisa.

b) A igreja

Na **primeira juventude,** a referência da leitura dos materiais religiosos, de forma individual ou coletiva, ao longo do culto e de outras atividades dentro da igreja, permaneceu com maior intensidade para Débora e parcialmente para Daniely. Para os demais irmãos, este espaço não aparece mais de forma tão significativa no período.

No caso de Débora, sua vivência entre os Testemunhas de Jeová, ao longo do Ensino Médio, fez com que ela tivesse uma relação ainda mais intensa e diária com a leitura. Ela lia nos encontros semanais com os outros membros da igreja, lia nas atividades dominicais (culto). Outra forma de leitura e estudo era a preparação para atividades de evangelização no campo (pregações nas ruas). Como vimos anteriormente, sua boa oratória era bastante elogiada:

> *[...] e tinha um trabalho de, de serviço de campo, enquanto Testemunha de Jeová, que é um trabalho de evangelismo. Então, enquanto uma boa Testemunha de Jeová, tem que participar disso também. Então eu me preparava pra ir pra o, o evangelismo lá, que é o serviço de campo (DÉBORA).*

Para Débora, mesmo que na Igreja Batista a importância da leitura fosse também bastante forte, foi com os Testemunhas de Jeová que ela afirma ter passado a ler livros com mais frequência:

> *Frequento a Igreja Batista. Então, na Igreja Batista, eu ainda, é, é... eu trago muitas coisas, num vou dizer na Igreja Batista, mas, assim, a minha vida cristã, independente da Igreja Batista, ela ainda traz, é, muita, muita coisa daquilo que eu aprendi com os Testemunhas de Jeová, tá? De, de disciplina, ainda é pautada por muitas coisas que eu aprendi lá. Que talvez a Igreja Batista não consiga contribuir dessa forma. Mas eu consegui com os Testemunha de Jeová. Esse hábito de leitura de livros. A Igreja Batista sugere, mas num existe aquela exigência de você ter que ler. E eu lembro que tinha essa exigência lá, entendesse? (DÉBORA)*

Segundo Débora, as leituras dos Testemunhas de Jeová tinham uma linguagem rebuscada em seus textos e isso, na sua perspectiva, contribuiu de certa forma para melhorar sua escrita, o que considera que foi uma vantagem ao voltar para a Igreja Batista e participar da construção de um jornal:

> *Vamo fazer um jornalzinho?' 'Vamo!'. E eu sabia escrever bem. Talvez porque eu lesse muito. O, a, a, a literatura dos Testemunha de Jeová, eles têm uma linguagem muito rebuscada. Eles têm umas palavras que você, de repente, nem precisava daquilo, mas eles tem um, um texto bem diferente. Então, eu tinha uma escrita muito boa. E eu me envolvi com esse jornal (DÉBORA).*

A boa oratória é um elemento importante que aparece nas vivências religiosas dos quatro irmãos durante a juventude. Segundo Dilian, a igreja, com suas práticas de leitura, contribuiu muito para a desenvoltura de sua fala e a da irmã Débora:

> *Então a igreja me instigou. Práticas de leitura, oralizar, falar em público. Quando eu entrei na faculdade, antes mesmo da faculdade, no Magistério, no Magistério há prática de seminário e todo mundo morria de medo. Dilian e Débora não, a gente já era safa. Por quê? Porque eu tinha a igreja. Quem me ensinou? Foi a EBD. A gente tem união de treinamento. União de treinamento, que é uma escola também, mas é pra se aprender a formar líderes. Formar líderes. Eu fui presidente de adolescente, eu fui presidente de jovem. Eu tava me preparando, também, pra ser presidente da igreja, entendeu? Pra tá à frente da igreja (DILIAN).*

A relação da oralidade com as práticas de leitura, em especial as religiosas, foi apontada por Silva e Galvão (2007) como um dos elementos de aproximação de muitos sujeitos com a cultura escrita.

A religião, neste período, tinha diferentes papéis na vida desses filhos. Nilson destaca que, em um determinado momento, estava com dificuldades na disciplina de Inglês na escola e, por intermédio da própria igreja, uma "irmã da igreja" que era professora de português e de inglês o ajudou:

> *Tinha uma irmã na igreja, é... Janete, que em um determinado ano, ela era professora de português, e em um determinado ano eu tava com dificuldade em... era português e inglês, eu tava com dificuldade em inglês, e aí ela me deu aulas de inglês. Eu tava ruim e ela me deu aulas. Fora isso, não, não lembro de ninguém muito próximo, não (NILSON).*

Daniely, principalmente no período de preparação para o vestibular, por falta de tempo devido à dedicação aos estudos, se afastou bastante das atividades da igreja: frequentava aos domingos, mas não tem recordação de práticas mais específicas de leitura neste período. Provavelmente, participava da classe da EBD, onde havia a leitura da Bíblia e da revista, como já vimos em outros momentos. Durante o culto, à noite, fazia a leitura da Bíblia e do Boletim da igreja, de forma coletiva:

> *Na época do pré-vestibular, eu só ia pra igreja no domingo à noite, né, porque o resto do tempo todo era vestibular [...]. E aí o tempo foi encurtando, então até pra igreja foi... eu só ia pra igreja. Ia no domingo de manhã, ia domingo de noite. Pronto (DANIELY).*

Isso se modificou quando ela passou no vestibular: por conta da entrada de seu curso e das greves, Daniely recorda que passou quase um ano em casa esperando começar o curso de Nutrição. Neste período, se dedicou bastante às atividades da igreja, tornando-se líder de grupo. Como sabemos, essas funções de

liderança religiosa incluem atividades que têm a leitura e a escrita como partes inerentes:

> *Nesse tempo, eu aproveitei esse ano, que foi dois mil e seis, eu aproveitei, eu acabei me tornando, fui eleita, líder da juventude da igreja. E aí eu me dediquei bastante a isso. Então a gente tinha uma equipe, então a gente planejava muito, fazia eventos, tal. Eu me dediquei muito a isso nesse tempo porque eu tava livre (DANIELY).*

Na **segunda juventude,** a igreja ficou em segundo plano para todos os filhos. A falta de tempo, por estarem no Ensino Superior, e o conhecimento de novos conceitos e modelos de vida não afastaram totalmente Dilian, Débora, Nilson e Daniely, mas colocam a participação na igreja e em suas práticas de forma secundária, menos expressiva do que nos momentos anteriores.

Como exemplo deste processo, destacamos o afastamento de Dilian, tanto por falta de tempo, por causa das atividades da universidade, quanto por conflitos internos gerados a partir do conhecimento a que teve acesso na academia:

> *Engraçado, a faculdade me afastou um pouco da igreja, né? Tanto a, na, na graduação, com a iniciação, congresso, publicar, 'tarará', então foi um período que eu fiquei com... afastada. Então, poucas práticas. Eu num era mais tudo isso que eu te disse, de jornal, de estudo da revista, tudo isso foi bem antes, antes de eu entrar, na infância e parte da, da, da adolescência, quando eu ainda não tinha entrado na faculdade. Então, assim, dezesseis, dezessete anos eu era a liderança da igreja. Liderança dos jovens, presidente dos adolescentes. Então, jornal... eu e Déu. Eu, Déu, Nilson, era liderança. Então, assim, a gente puxava o grupo, fazia o jornal, organizava o congresso, organizava o culto, organizava a ordem de culto, dirigia culto, pregava. Tudo isso a gente fazia. Depois que eu entro na faculdade, aí, assim, eu vou viver pra faculdade. Então eu começo a me afastar. Então, não assumo mais cargo na igreja, vou pra igreja frequentando. Faço uma coisa aqui outra acolá, mas não com esse ímpeto todo. Então, assim, eu começo também a ser um pouco mais crítica com a igreja quando eu entro na universidade, entendesse? Certas práticas que são feitas na igreja, inclusive, com a educação religiosa da igreja, né? Porque a, a igreja... E é aquela coisa, que se sabe que o nível de letramento nesses grupos é muito forte, dominical que eu frequentei era muito boa, era maravilhosa pra mim. E a igreja, às vezes... num sei, agora isso é uma reflexão minha, de agora mesmo. Então, assim, foi muito bom porque, de certa forma, eu era um modelo de criança que frequentava a igreja, entendesse? A igreja num tá preparada, o departamento infantil, a escola bíblica dominical num tá preparada pra receber uma criança que, de repente, fuja dos padrões. E aí, a educação religiosa, os próprios professores, onde é que a gente pensa isso? Eu num posso pensar porque eu não sou educadora religiosa, eu sou professora. Eu sou educadora de fora, entendeu? Eu critico até a própria formação das educadoras religiosas da igreja. Mas, enfim (DILIAN).*

Dilian também afirma que continuou a leitura da Bíblia, porém, bem mais esporadicamente.

c) As instituições de ensino como espaço de leitura

Em relação à importância e à centralidade que o espaço escolar ocupa na juventude, Dayrell (2012) faz uma importante reflexão:

> Assim, a família ocupa um lugar central e nela, a mãe, principalmente na infância e no início da adolescência. Sem ter o peso que a família representa, parece que a escola ocupa um lugar destacado nesse mesmo período da vida. Nesse momento, até a adolescência desses jovens, a escola ganha um lugar mais destacado na vida de todos, sendo o centro e o espaço privilegiado de encontro. A turma é aquela da escola, os programas são realizados a partir dali as relações de amizade e conflitos se constroem tendo como referência esse espaço. E não podemos nos esquecer do acesso às competências básicas, como ler e escrever [...] (p. 319).

É por este motivo que a escola e a universidade foram locais que possibilitaram uma ampliação em relação às práticas de leitura de Dilian, Débora, Nilson e Daniely.

Foi a **escola**, na primeira fase da juventude, que possibilitou aos quatro irmãos o acesso a novos conhecimentos, novas práticas e a novos espaços de leitura como bibliotecas (dentro e fora da escola), grupos de literatura e livrarias (fora do âmbito escolar), que analisaremos em outros espaços de leitura.

A inserção de Débora e Nilson na leitura literária aconteceu, a princípio, por obrigação: uma atividade escolar solicitada por uma professora de português. No caso de Débora, a professora tinha um discurso muito forte sobre a importância da leitura e incentivava a prática "obrigando" os alunos a lerem um livro completo. Foi a primeira vez que Débora leu um livro inteiro sozinha – a obra "Poliana Moça" – e recorda o quanto lhe foi difícil entender este livro:

> *Eu lembro que tinha um incentivo quando eu entrei no Martin Junior: a professora, é ... indicou, meio que obrigou a leitura de um livro, né? Eu nunca tinha lido um livro, é, um livro inteiro, né, de literatura. A gente lia as revistinhas da igreja, desenho, mas nunca tinha pegado num livro pra ler. E eu lembro que a professora... era uma atividade, era pra ler 'Poliana moça'. E lá vou eu ler 'Poliana moça'. Eu lia pra frente, pra trás, lia pra frente, pra trás, num entendia nada, 'Poliana subia as escadarias', num sei o que, eu não entendia nada. Digo: 'Mas, meu Deus do céu, como é que é isso?' Então, assim, eu fiz a a, a, o trabalho que precisava fazer, mas eu não conseguia. Só que eu tinha consciência de que a leitura era algo importante, até porque o discurso da professora era esse, né, 'Olhe minha gente, ler é muito bom', num sei o que. Então, assim, eu comecei a, a me esforçar pra gostar das leituras, porque essa experiência com 'Poliana moça' foi horrível [risos]! Foi horrível, eu lia e não entendia o que tava lendo, eu lia e não entendia. Por mais que eu quisesse né, eu não conseguia me concentrar nessas leituras (DÉBORA).*

A partir desta experiência, Débora começou a se esforçar em relação à leitura: lia sozinha, em casa, na biblioteca, e "naturalmente" os livros foram entrando na sua vida. Segundo ela, "se apaixonou" por alguns clássicos da literatura brasileira:

> *Então eu comecei a fazer um esforço, era um exercício que eu fazia. Eu não sei se foi indicação de professores, mas depois, outras, né, outros livros foram entrando na minha vida. E aí eu, eu me apaixonei. Por José de Alencar, com 'A viuvinha', é ... Machado de Assis já foi um pouco depois. Mas eu li vários livros, e aí eu, eu gostava de ler, né, eu, eu lembro, desse momento que eu já gostava de ler (DÉBORA).*

Para Débora, neste momento,

> *[...] já tinha consciência que gostava de ler. Então assim, a própria bibliotecária tanto dizia 'Ah, vai, elas gostam de ler' e tal. Então eu me conscientizava disso, né? E eu acabava acreditando nisso, de fato, que eu gostava de ler (DÉBORA).*

No caso de Nilson, a experiência a seguir o marcou bastante, e foi a partir disso que ele recorda que começou a gostar da leitura: foi com a solicitação da professora de português da sexta série para que os alunos lessem um livro paradidático. A princípio, assim como Débora, ele fez a leitura sozinho como uma obrigação, mas depois começou a gostar desse tipo de livro:

> *Mas eu lembro, realmente, uma coisa que me marcou, e aí foi quando eu comecei a, realmente, ter o gosto pela leitura, foi na, acho que a partir da sexta série, sexta série, mais ou menos, que a professora de português começou a passar alguns livros paradidáticos. Aí, primeiro a gente lia por obrigação, né, tinha que ler, mas depois eu comecei a gostar (NILSON).*

Essa "consciência", esse "gostar de ler", provavelmente advém de além das práticas de leitura vivenciadas por eles: dos elogios e do incentivo que Débora recebia tanto em casa quanto na escola; da frequência e da descoberta de livros e histórias diferentes, no caso de Nilson. Tudo isso fazia com que a leitura e a importância desta prática se consolidassem em suas formações e, neste momento, os tornassem leitores.

Além do espaço da sala de aula, a biblioteca escolar aparece nos depoimentos de Dilian e Débora como um local que frequentavam para a leitura regularmente. Ambas recordam que a primeira biblioteca que conheceram foi a da Escola Padre Dehon, que era um ambiente pouco atrativo.

Foi na escola Martins Júnior, que tinha uma biblioteca organizada, interativa e com uma bibliotecária muito atuante, que este espaço se tornou conhecido e frequentado por Dilian e por Débora durante os recreios:

> *E tinha uma bibliotecária, Elvira, o nome dela, que era muito ligada nessas coisas e ela tinha, eu acho, ela tinha esse ímpeto de, de procurar desenvolver o gosto pela leitura nas, nos alunos da escola. Então, a biblioteca era aberta, a biblioteca era cheia de cartazes, de coisas que na, no Padre Dehon não tinha. O do Padre Dehon era uma sala com um amontoado de livro, entendesse? E que vivia fechada. Então, Elvira era muito ligada nas coisas (DILIAN).*

> *E aí, ah, e tinha a biblioteca lá na escola, no Martin Junior, tinha biblioteca e a gente tinha livre acesso. A gente, eu gostava muito de perturbar com a bibliotecária, então, de tá sempre lá, aquele aluno que chateava, que incomodava, a gente gostava de ser. Mas nessa brincadeirinha, a gente sempre tava pegando empréstimos. Então, eu pegava muito empréstimo e levava livro pra casa, e aí eu lia. E sempre tinha alguma leitura pra fazer. E eu já me, já gostava de ler (DÉBORA).*

Como Débora afirma, neste período ela já gostava de ler e sempre tinha uma leitura para fazer. Ela e Dilian pegavam livros emprestados, levavam para casa, liam, devolviam etc.

Para Dilian, a leitura individual vai aparecer neste momento em que costumava frequentar a biblioteca na hora do recreio, para ler e folhear os livros de literatura em geral:

> *[...] nessa escola, Martin Junior, tinha biblioteca, e era uma biblioteca legal. Eu gostava de frequentar a biblioteca, muito [...]. No Martin Junior não, ela era aberta. Na hora do recreio ela era aberta. Então, a criança que quisesse, podia correr, correr, correr, mas quem quisesse ir pra biblioteca entrava. Eu entrava [...] então, eu entrava na biblioteca e procurava livro. E, às vezes, me interessava por um, folheava. (DILIAN).*

Segundo Débora, ela e Dilian eram as mais interessadas na leitura, tinham livre acesso à biblioteca e, junto com outras amigas, eram as que mais frequentavam este espaço na escola. Nesta biblioteca, uma professora chamada Elvira era a bibliotecária e gostava muito da participação delas no espaço, sempre elogiava e falava bem de ambas para os professores:

> *Então, a bibliotecária admirava a gente. A gente lá querendo perturbar com ela, mas ela 'Que coisa boa. Esses meninos aqui gostam de ler'. Então fazia aquele maior incentivo, falava super bem da gente pros professores [...]. Tinha, tinha o grupinho das meninas lá. E, e aí, tinha vizinho no meio e tal, e 'Essas meninas gostam de ler'... agora, eu e Dilian era as mais, mais descoladinha, visse? Era as mais espertinhas. A gente lia de verdade e gostava, eu acho que os outros iam mais no bolo, com a gente (DÉBORA).*

Elvira foi a responsável pela indicação de Dilian e Débora, quando já estavam no Ensino Médio (Magistério), para participarem da mais importante experiência em relação à leitura na adolescência, de acordo com elas:

> *Elvira era muito ligada nas coisas. Então, eu acho que ela teve acesso, conhecimento de alguma forma, e levou isso lá pra escola. E como eu era*

> *uma das, dos alunos que frequentavam a biblioteca na hora do recreio, ela falou desse grupo de literatura. Eu acho que na outra entrevista eu num te contei isso não [...]. Foi no segundo ano que isso chegou. A biblioteca já era, já era, eu já, já frequentava a biblioteca da escola. Depois Elvira chegou, aí eu já num sei mais te dizer se realmente era no Magistério, ou se foi na oitava, primeiro ano, num sei. Eu só sei que quando eu participei mesmo do grupo de literatura, eu já tava no Ensino Médio. E esse grupo de literatura chegou lá na escola por intermédio de Elvira, que era a bibliotecária da escola. Que era quem uma professora, Sandra, o nome dessa professora, que ela era, ela era... do Governo do Estado. Agora, eu não sei, exatamente, como foi que ela chegou, mas existia (DILIAN).*

Nilson, como já descrevemos, se tornou na juventude um leitor frequente e as bibliotecas tiveram um lugar fundamental neste processo. Foi quando estava cursando o Ensino Médio que Nilson conheceu pela primeira vez uma biblioteca, que pertencia à escola onde estudava[116]. Ele começou a frequentá-la para ler e também pegar livros emprestados. Neste espaço, ele lia sozinho livros (romances, paradidáticos), revistas e até jornais:

> *A primeira biblioteca foi na escola, no Martin Junior. Tinha uma biblioteca e aí eu comecei a pegar os livros de lá primeiro. Então, tinha livros, tipo, aqueles livros de, de Monteiro Lobato, da série 'Para gostar de ler' e outros livros paradidáticos. Revistas. Chegava o jornal toda semana, todo dia também, então a gente lia, é... alguns cadernos de jornal (NILSON).*

Em um determinado momento, ele já tinha lido todos os livros que lhe interessavam na biblioteca da escola**.** Ao perceber o fato, novamente uma professora de português[117] explicou que havia uma biblioteca pública, a qual Nilson passou a frequentar, como veremos a seguir.

Durante a juventude de Nilson, percebemos a influência de vários professores, tanto em sua relação com a leitura como também em suas escolhas profissionais para a seleção do vestibular, a exemplo da professora de química e do professor de matemática:

> *Já a professora de Química não, né, era bem mais empolgante [...]. Mas o, o grande, que ajudou muito mesmo, foi essa professora de História que eu falei, que, algumas vezes, no terceiro ano... ela dava aula no turno da tarde e no turno da noite, tinha um intervalo considerável do fim de um horário e início de outro, e ela ficava na escola, e, em algumas ocasiões, ela dizia assim: 'Olhe, vocês que vão fazer vestibular, se quiserem, a gente fica nesse horário aqui, vocês ficam até mais tarde um pouquinho, eu fico com vocês resolvendo questões'. E esse professor de Matemática, diversas vezes fez a mesma coisa. Algumas vezes dizia: 'Se vocês quiserem ir no final de semana em casa, lá em casa, a gente estuda junto com vocês'. E*

[116] Essa biblioteca, da escola Martins Júnior, era a mesma frequentada por Dilian e Débora, que teve um papel fundamental na relação delas com os livros e em sua participação no Grupo de Literatura. Como veremos a seguir, Daniely também frequentou este espaço.

[117] Como já destacamos, foi também uma professora de português a responsável pela iniciação de Nilson nas obras da literatura brasileira.

> *aí, algumas vezes eu fui na casa desse professor estudar pro vestibular (NILSON).*

Daniely frequentou a biblioteca da escola, ao longo do Ensino Médio, mas não traz maiores detalhes. Não se recorda de literatura nem de leitura de muitos livros na escola, assim como Dilian também afirmou[118]. Houve uma única professora que, no 1º ano, solicitou que a turma comprasse o livro "Machado de Assis e outras crônicas" para realizarem uma leitura. Daniely destaca que este foi o único livro que a escola a obrigou a ler:

> *É, na escola nunca, a gente num tinha, assim, literatura, num tinha aula disso. Eu lembro que, no primeiro ano, teve uma professora que disse: 'Vamos ler!' Aí pediu pra gente comprar o livro 'Machado de Assis e outras crônicas'. É um livro, um livreto, né? [...] Foi o único livro que a escola me obrigou a ler. Assim, obrigou assim, porque foi exigido realmente, né? Mas, assim, a escola nunca pediu isso, não (DANIELY).*

Nesta etapa, percebemos que o entretenimento é um dos motivos para a leitura mais presentes entre estes quatro irmãos – destacando-se que a maioria iniciou este processo por conta de uma "obrigação escolar" e, aos poucos, foi descobrindo outras possibilidades de leitura não obrigatórias.

Ao longo do Ensino Superior, percebemos que a **universidade** passa a ser o principal espaço de leitura na juventude desses filhos.

Na universidade, a biblioteca e a sala de um professor são os locais específicos em que Dilian realiza suas leituras. Sua adaptação ao curso superior e a participação em uma pesquisa de iniciação científica fazem com que ela permaneça a maior parte do seu tempo na instituição.

Dilian, a primeira em sua família a fazer um curso superior, ingressou na universidade federal em seu primeiro vestibular. Esta fase modifica radicalmente sua relação com o livro e com as leituras. A leitura literária mencionada anteriormente desaparece, e os materiais de leitura mais citados passam a ser os livros e textos acadêmicos:

> *Mais acadêmico. Deixei de ler qualquer coisa literária. Qualquer coisa [...]. Deixei mesmo. Aí, no terceiro período, do segundo pro terceiro período, teve a iniciação científica. Então, assim... [...] Aí foi que foi acadêmico mesmo, né? (DILIAN)*

[118] Daniely relata que, ao longo de seu Ensino Médio, houve muitas faltas de professores, várias aulas vagas e um desestímulo em relação aos estudos pelos demais colegas. Pode ser por este motivo que ela não tenha tantas referências do período.

O volume de textos e o ritmo diferenciado dos estudos na universidade fazem com que suas leituras se restrinjam aos livros e textos definidos no curso de Pedagogia e indicados pelos professores na IC.

A forma de ler na universidade é um aprendizado que Dilian vai adquirir diante dos desafios apresentados pelo curso superior. A leitura acadêmica é um "choque" e, aos poucos, ela vai criando estratégias para superar este desafio:

> *Quando eu entrei no vestibular, fiz a faculdade, quando eu chego na faculdade, então, aí a leitura é acadêmica. Eu tenho um choque com essa leitura acadêmica, mas, consegui driblar, por conta, acho que, de uma formação também de leitura. Ser seletiva na leitura, saber o que é que eu vou ler e o que é que eu não vou ler, saber, né, entendeu? Do que é que eu dou conta e do que é que eu num dou conta. Então, isso, isso me fez avançar na esco... na faculdade. Bom. Mas, assim, isso eu dava conta. Eu lia, fichava o texto e dava conta. Porque eu já, eu já, eu já era, tinha me tornado uma leitora [...]. A gente vai fazendo escolhas. Então eu, eu era muito de fazer escolhas. Eu num, eu num me aperreava não. Eu via muito colegas minhas se aperrear porque num conseguia dar conta de leituras. Então, assim, eu tinha... é bem, isso é bem de aluno. Eu tinha Pedro como professor. Pedro passava um texto e, tinha Maria como professora numa outra disciplina. Maria [...] num passava um texto, mas pedia o fichamento do texto. Bem aluno, eu lia o texto de Maria, fazia o fichamento, se desse eu lia o de Paulo de Pedro. Pedro num ia me cobrar nada, ele ia dar aula. Na aula eu, 'tu-tu-tu', anotava tudo. Quando chegava a semana da prova, meu caderninho me salvava. Aí, assim, aí, quando era semana da prova, aí eu ia pro caderninho. Aí, como eu num tinha lido o texto no tempo hábil da aula, eu ia ler na semana pré da prova, entendesse? Entendesse? Aí, assim, tinha meu caderno anotado, aí eu lia o texto, dava aquela leitura, aí fazia a prova. Mas num era aquela aluna organizada pra dar conta das leituras de todas as disciplinas no período hábil da aula, não. Por exemplo, eu tinha aula na terça, a gente tinha duas aulas por semana, eu tinha aula na terça e na quinta, aí na terça ele passava pra quinta, só que eu já tava devendo texto da quarta-feira. Aí eu já ia ler o da quarta. Pronto, era muito corrido, então essa leitura era, assim, também acontecia a leitura seletiva na universidade (DILIAN).* [119]

Essa relação tensa com a universidade é algo bastante comum nas trajetórias universitárias principalmente, de jovens de meios populares. Estudos como os de Viana (1998), Portes (2001) e Silva (2005a) apresentam que, ao longo do curso superior, vários desafios e barreiras, de caráter econômico e cultural, são impostas aos sujeitos oriundos dos meios populares – tanto no acesso quanto na sua manutenção.

Outro aspecto interessante em relação a este trecho do depoimento é a perspectiva de Dilian como uma leitora já formada, e o quanto este fato contribuiu para sua adaptação às leituras na universidade. Parece-nos que sua trajetória de

[119] Com o objetivo de preservar a identidade dos professores, decidimos atribuir pseudônimos aos referidos sujeitos.

leitura ao longo de sua formação, que a tornou exitosa na maior parte de sua trajetória escolar, a fez lidar com mais objetividade em relação ao que deveria ou não ler na universidade, ou seja, o que era academicamente mais rentável em determinado momento.

Neste período, a leitura individual, em conjunto com anotações e fichamentos dos textos lidos, nos parece ser a principal prática de leitura adotada por Dilian na universidade:

> *Individual. Estudava sozinha. Pegava o texto e ia estudar (DILIAN).*

Tanto nas leituras das disciplinas do curso quanto na IC, uma das estratégias é essa leitura acompanhada de anotação e fichamentos escritos dos textos lidos – ou seja, sozinha, lendo e fichando os textos, lendo e escrevendo em cadernos as partes principais, copiando trechos, essa era a prática de leitura mais frequente adotada por Dilian durante o curso superior.

Outra estratégia utilizada por ela era, por algumas vezes, ler e discutir com algumas colegas, uma vez que, em muitos momentos, Dilian relata que "lia, mas não entendia":

> *Só acadêmico. Só acadêmico. Fiz o Magistério. No período do Magistério, tava com esse grupo de literatura, então, ampliei muito meu olhar e eu acho aí fiz o vestibular. Quando eu entro na faculdade, então, assim, um mundo: eu, matuta, eu tinha dezoito anos quando eu entrei na faculdade, me achando a pessoa mais incompetente e burra, por quê? Acho que o histórico, né? Escola pública, fiz Magistério, enfim. Então, agora, aí no primeiro ano, a professora mandou ler Introdução à Sociologia. Eu já tinha uma bagagem de sociologia, de psicologia, já, porque eu tinha feito Magistério e minha professora, Vera Canuto, de sociologia, mandou ler um livro Introdução à Sociologia. Minha filha, quando eu fui ler esse capítulo, lia e não entendia nada, parecia que eu num era alfabetizada. Num entendia nada. Nada. Aí marquei com duas colegas minha, eu acho que era Solange. Não! Era Juliana, foi Juliana, Solange não. Era Juliana e outra colega, Kely, pra estudar esse capítulo do livro, porque eu num entendi nada. Num entendi nada. Aí, assim, foi-se abrir uma outra leitura, que aí, quando chega na, na aula, o professor começa a falar, né? Fala, fala, fala, fala, fala, fala, fala, fala e eu não, nem anotava muito, não tinha muita coisa de anotar não, escutava muito. Aí era quando a coisa ia entrando um pouco na cabeça. Do que eu tinha lido e da fala da professora (DILIAN).*

Dividir com outros as dúvidas sobre conteúdos e atividades é também algo comum nas trajetórias escolares de indivíduos dos meios populares, como novamente apontam os estudos de Viana (1998) e Portes (2001), entre outros.

No caso de Dilian, a prática de uma leitura coletiva permanece, acreditamos, em dois momentos: o primeiro na universidade, e o segundo, como já relatado na

primeira fase, na igreja. Na universidade, a IC tem na leitura coletiva e discussão do texto entre o grupo da pesquisa uma de suas práticas também recorrentes:

> *Aí foi que foi acadêmico mesmo, né? Eu lia o que mandava ler pro, pra pesquisa. Fui ler Bardin [risos]. Paulo mandou eu ler Bardin, pra gente aprender a fazer a análise de conteúdo [risos]. Num entendia um bocado de coisa, não. Mas ele explicava e a gente ia fazendo, cada um ia fazendo na prática. Então, assim, a leitura da universidade foi isso (DILIAN).*

Em síntese, suas práticas de leitura mais diversas, incluindo a literatura, acabaram quando entrou na universidade e, segundo afirma, a situação piorou quando começou a exercer sua profissão como professora:

> *É, como a gente, assim, lê, assim, leitura, se você quer dizer leituras marcantes, que marcaram, você termina assim, lendo uma revista aqui outra acolá. Revista, mas ler um livro, ter um deleite como eu tinha no Ensino Médio, tendo esse grupo de Literatura? Se acabou quando eu entrei na faculdade, entendesse? E o pior, eu ainda vou dizer pior: agora, se acabou, no exercício da minha profissão (DILIAN).*

Podemos considerar que as pessoas modificam suas práticas de leitura também a partir da configuração de suas vidas e do seu trabalho. Os desafios impostos pela vivência universitária afastaram Dilian das leituras para o entretenimento, assim como das atividades e leituras religiosas. Sabemos do grande volume de leituras e atividades que demanda um curso superior; no caso da graduação em Pedagogia, por ela cursado, este volume provavelmente superava o tempo disponível. A leitura acadêmica iniciada na graduação vai, aos poucos, tornado Dilian uma leitora especializada, voltada para as reflexões teóricas sobre educação infantil, alfabetização, leitura e escrita. Em outra fase da vida, porém, como observaremos adiante, ela voltará às suas origens em relação à leitura.

Para Débora, a trajetória na universidade foi totalmente distinta dos demais irmãos. Após cinco ou seis tentativas de ingresso na universidade – ela não se recorda exatamente –, Débora entrou no curso de Pedagogia em uma universidade federal no mesmo ano que seu irmão Nilson passou para o curso de História. Débora, neste período, trabalhava o dia todo em uma escola particular como professora. No início do curso, engravidou de sua primeira filha, casou-se e teve que se afastar:

> *É. Na, na época que eu tava fazendo a faculdade, né, quando eu comecei a faculdade, eu já tinha o tempo muito curto, né, porque eu já trabalhava o dia todo. E aí, com pouco tempo, veio família, né, filho e casa, num sei o quê, então, eu já num existia mais pra mim. Eu existia mais pros outros (DÉBORA).*

Neste depoimento, percebemos que Débora, como mulher, ao se casar e assumir o papel de esposa e mãe, deixou em segundo plano sua formação, o que se tornou uma barreira para a continuidade de sua construção como leitora.

No período universitário, por mais que ainda desejasse ler, Débora se afastou das leituras literárias. Devido à vida corrida e atarefada, suas leituras neste momento se restringiram aos textos acadêmicos e, segundo afirma, as leituras eram exclusivamente para a realização das atividades:

> *Então, assim, as, as minhas leituras, elas se voltavam pra o que a, a faculdade me pedia, certo? E eram os textos, eram os textos. 'Ah, indicação de tal e tal livro.' 'Tal e tal capítulo.' Eu lia 'tal e tal capítulo', né? Existia, assim, a curiosidade, a intenção de ler o livro todo, mas eu não, não conseguia me debruçar muito nessas coisas. Então, [...] me limitava a ler os textos. Uma ou outra, uma ou outra quando o professor solicitava a leitura de um livro, aí era umas leituras, realmente, é, é, didáticas, né? O livro, aí eu fazia a leitura do livro. Eu fazia, eu gostava, num sei o quê. Mas, sempre muito, pra dar conta de alguma demanda que a faculdade exigia. Nesse período, as minhas leituras deleite, minhas leituras, né, por prazer, de José de Alencar, né, aí 'Cinco minutos', 'A viuvinha', que eu gostava muito, eu já não, já não tinha mais espaço, sabe, não tinha mais isso. É... (DÉBORA)*

Destacamos que ao se referir José de Alencar como leitura deleite ponderamos o poder que tem a leitura escolar e sua influência, pois pelo próprio estilo literário esse tipo de obra se afasta bastante do que se compreende como uma leitura de fruição, ou seja, deleite. Débora se recorda de uma única vez em que comprou e leu um livro completo por vontade própria. O título do livro lhe chamou a atenção por ser relacionado à sua área de atuação:

> *Eu lembro que um dos últimos livros que eu li muito e gostei foi, ai meu Deus, tava 'Que raio de professora sou eu?' [risos] Esse livro. Eu não sei se eu já estava na faculdade ou eu num sei se ainda foi na época de professora de, de magistério, mas tinha esse livro de Cupster [?], me esqueci o nome dela, da, da escritora. 'Que raio de professora sou eu?' E aí, é, é, o título me inquietava e pronto, foi um dos, dos últimos livros que eu li assim por, porque eu procurei o livro e fui ler. Porque eu gostei de ler, entendesse? (DÉBORA)*

Ou seja, as práticas de leitura de Débora durante a universidade eram relacionadas aos textos e livros acadêmicos da área da Educação. Essas leituras eram realizadas, na maioria das vezes, na própria universidade.

Nilson entrou na universidade federal após duas tentativas no vestibular. Chegou a cursar um semestre de Filosofia, mas desistiu por causa do trabalho, e no ano seguinte iniciou a graduação em História na mesma instituição. Segundo afirma, seu curso superior foi tranquilo e a vivência na universidade ampliou ainda mais seu universo literário.

Ele recorda que a participação das irmãs no grupo de literatura, descrito anteriormente, também, de certa forma, influenciou sua vivência na universidade. Ele lembra que algumas vezes este grupo se reuniu na universidade federal e, apesar de não ser um ambiente que as irmãs frequentassem no cotidiano, este fato contribuiu para que elas compreendessem o espaço da universidade, já sabiam onde ficavam alguns cursos e bibliotecas, o que ajudou muito Nilson depois de passar no vestibular:

> *E o grupo de literatura delas, né, de Dilian e Débora, algumas vezes se reunia aqui na universidade, que a professora que coordenava parece que trabalhava aqui, num sei. E elas vinham pra cá ainda antes de passar no vestibular. E, de certa forma, era um ambiente que elas já tinham frequentado. Não era um ambiente familiar, mas elas já tinham vindo (NILSON).*

Em relação às suas leituras, neste período, além dos livros e textos acadêmicos, ele continuou a ler livros de literatura, clássicos nacionais e estrangeiros, por prazer. Nilson destaca que, durante este período, muitas vezes deixava de ler a bibliografia obrigatória das disciplinas para ler os clássicos da literatura:

> *Continuei. Continuei. Pronto, engraçado, quando eu passei [...] pra Filosofia, minha primeira aula foi Introdução à Filosofia. Primeira aula na, dentro da universidade, Introdução à Filosofia com o professor Vantui Vantuil, e a primeira coisa que ele fez foi escrever 'bibliografia básica'. Aí ele colocou no quadro: 'Essa aqui é a bibliografia básica', aí colocou eu acho que uns dez livros, né, todos de Filosofia: 'Introdução à Filosofia', 'Filosofando', 'O que é ideologia', 'O Príncipe', tal, tal. 'Essa é a bibliografia básica, vocês têm obrigação de ler', aí do lado, 'Essa é a bibliografia complementar, que vocês também têm a obrigação de ler'. Aí escreveu uma série de livros, e nesses livros estavam os clássicos da literatura, né, tanto nacional, como estrangeira. Além de tratados de filosofia, tratados de política, e Machado de Assis, é... Aluísio de Azevedo, Shakespeare, é... Guimarães Rosa, todos os clássicos. E aí, eu disse: 'Bom, já que eu tenho que ler tudo, vou continuar lendo o que eu já leio'. Aí continuei. Então, eu sempre conciliava. Às vezes, eu cometia um problema terrível, de não ler os, o conteúdo de alguma disciplina pra ler os livros que eu gostava, que era, basicamente, clássicos da literatura (NILSON).*

Podemos nesse depoimento refletir sobre a influência da escola na leitura desses filhos, quando observamos a preferência de Nilson pelos clássicos da literatura, será que esse "gosto" foi construído na escola?

Segundo Nilson, a universidade aumentou muito a quantidade e a qualidade da leitura que ele realizava, porque agora tinha que ler também "por obrigação". Ainda afirma que a leitura era a principal atividade que exercia no período: ele estudava lendo e também se divertia lendo:

> *Olha, como eu disse, o meu leque de leitura ampliou muito, principalmente quando eu entrei na universidade [...]. Mas, assim, na universidade, o número de, acho que ... aumentou muito a quantidade de leitura, porque agora eu tinha que ler por obrigação. Então, eu estudava lendo e me divertia lendo, então, só fez aumentar a quantidade de livros que eu lia (NILSON).*

Ainda na universidade, sua participação no movimento estudantil, no Diretório Acadêmico (DA) de História, também contribuiu para ampliar suas leituras. No Diretório, os alunos liam livros sobre política, marxismo e outros temas, e costumavam discutir essas leituras em grupo. Neste período, Nilson chegou a organizar um congresso de estudantes de história:

> *Quando eu entrei na, na graduação, mais ainda. Também entrei no movimento estudantil, aí comecei a ler sobre... é, é, política, marxismo e essas coisas mais, e discutia muito isso com, com, com, com elas. Discutia na faculdade, na, na, nas disciplinas, discutia nos, no movimento estudantil, eu fazia parte do DA e tudo mais; a gente chegou até a organizar um, um congresso de estudantes de História, então era uma constante (NILSON).*

Em paralelo ao curso superior na universidade, Nilson fazia também um curso de Tecnólogo em Gestão Ambiental no IFPE. Neste curso, segundo afirma, havia muita leitura, por se tratar também de um curso relacionado com as Ciências Humanas, assim como o de História. O que mais o marcou neste período foram as leituras relacionadas à produção de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que, por influência de sua orientadora, eram, em sua grande maioria, livros da área da Educação e de Psicologia:

> *Aí também eu tinha, aí eu tive que praticar muito a escrita. Na, na... no curso de Gestão Ambiental, no IF, é, um curso tecnológico tecnólogo, mas, tinha uma quantidade de leitura muito grande também. Porque tinha questão de humanas, então eu tinha uma quantidade de leitura muito grande. E a minha orientadora, no TCC, ela é doutora em... ela é mestre em Educação e doutora em Psicologia, então ela tem essa, essa, essa questão da leitura muito presente. Então, ela sempre passava muita leitura, tanto de Psicologia, como de Educação, como, enfim... (NILSON)*

Neste momento, as razões para leitura entre os filhos da família Rocha Cordeiro são, em sua grande maioria, para adquirir conhecimentos e realizar atividades. A leitura está muito mais ligada à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos: fazer trabalhos, provas, participar de pesquisa de IC, entre outros – com exceção de Nilson, o único que ampliou seus tipos de leitura.

d) Outros espaços de leitura

Percebemos, na trajetória de formação desses filhos como leitores, a influência de outros espaços além da casa, da igreja e das instituições de ensino onde praticavam a leitura. É o caso, por exemplo, de um **grupo de literatura**, uma **livraria** e a **biblioteca pública** da cidade.

Foi Elvira, a já citada bibliotecária da escola onde Dilian e Débora estudaram no Ensino Médio, que as indicou para participar do **grupo de literatura**:

> *Aí ela saiu, é, falando pra gente sobre esse grupo de literatura. Que era um grupo de estudantes, de escola públicas, é, é, estudantes de alunos de escola pública. Depois eu vou me lembrar direitinho do nome do grupo. É, então eu digo, 'Então sou eu, eu sou estudante, sou de escola pública e gosto de ler'. Então a gente começou a, aí ela falou pra gente aonde era que esse grupo se reunia, semanalmente, ali na rua Fernandes Vieira, era DEAC na época, departamento que tinha. E a gente foi, eu e Dila, e tinha mais uma menina lá, Pazine, que não era da nossa turma, mas que também era bem esprivitadazinha assim, e ela gostava de ler. Então nós três acabamos indo pra, pra esse grupo (DÉBORA).*

O grupo, denominado "Derrubando muros pelo tesão da literatura", era coordenado por Sandra, uma das professoras das irmãs, que também trabalhava na Gerência de Educação e fazia parte desse projeto do Governo do Estado de Pernambuco[120] com a participação de vários alunos de escolas públicas. Os encontros eram semanais e aconteciam em uma biblioteca que funcionava dentro da Divisão de Esporte, Arte e Cultura (DEAC), com o objetivo de ler e discutir obras e autores brasileiros:

> *Levava livros. Nesse DEAC tinha uma biblioteca, então a gente se reunia nessa biblioteca. Então, se discutia, por exemplo, é, as escolas literárias, entendeu? Se lia, por exemplo, Machado de Assis, se, se lesse alguma coisa de Machado de Assis, ia alguém que já tinha lido, que já sabia, então Sandra, que era essa professora, dizia assim: 'Machado de Assis, ele era de tal escola. Era do classicismo. Era do... num sei o que, num sei o quê, num sei o que do romantismo', entendeu? 'Ele rompeu...' e aí, e aí trazia o contexto histórico, trazia outras coisas. Então, assim, eu num só aprendia literatura, aprendia história, aprendia muita coisa, entendeu? (DILIAN)*

Foi nesse grupo que Dilian descobriu os clássicos da literatura:

> *Eu participei do grupo de literatura na, no Ensino Médio, no tempo que eu estava mais velha, eu e minha irmã. Que era uma professora que juntou um grupo de estudantes de escola pública pra fazer tipo, grupo de estudo, estudos literários. Discutir, ler, debatia e não sei o que, não sei o que. Aí, chegou essa professora lá na escola, convidando. Quem quiser e tivesse interesse em participar. Então deu aquela vontade de, de fazer, aí fui. Aí, a*

[120] Débora recorda que, com a mudança de governo, o grupo acabou, pois aparentemente a organização não era oficial.

> *gente se encontrava semanalmente pra discutir. Então eu aprendi, tá, uma coisa. Descobri, descobri, acho que é isso, descobri uns clássicos, descobri alguns autores que eu gosto, que gostei. Queria ter tempo pra ler, ninguém tem tempo pra ler mais. Clarice Lispector, eu gosto, entendeu? (DILIAN)*

Quando Dilian e Débora chegaram ao grupo, os estudantes estavam organizando o I Congresso Pernambucano de Literatura Brasileira dos Estudantes de Escola Pública. Neste evento, os alunos compartilharam suas leituras e Débora recorda que presidiu uma mesa.

> *A gente chega lá meio de, de supetão, porque entende, que é um grupo de alunos que gostam de ler, e esse grupo tá fazendo, tá organizando um congresso. Então a gente acaba se envolvendo muito com esse pessoal. E a gente tinha uma atividade que era de fazer as leituras né, as suas leituras que você gostava de fazer, e quando a gente se encontrava na semana, a gente compartilhava as leituras que tava fazendo naquela semana. Então, aí é que eu gostava, procurava livro pra ler, né, pra compartilhar com alguma coisa. Então, esse grupo, ele tinha essa, esse foco em incentivar a leitura né, dos pares, dos colegas, e a gente tava organizando esse congresso, era 'I Congresso Pernambucano de Literatura Brasileira dos Estudantes de Escola Pública', era um nome assim. E, e a gente queria compartilhar isso com outros alunos, né, de escola pública também, e fazer esse congresso. Esse congresso a gente ia, é, compartilhar as nossas leituras, e tinha, ia ter várias mesas, eu lembro que eu presidi de uma mesa né, que eu fiz a minha exposição, assim, foi uma coisa bem legal (DÉBORA).*

> *A gente fez um congresso, é... que reuniu escritores daqui de Pernambuco. Escritores renomados foram. A gente fez mesa redonda com esses escritores pernambucanos, entendesse? É assim, porque a gente estudava esses escritores, semanalmente, lá, e, e aí montou esse, esse congresso (DILIAN).*

Em outro momento, a participação no grupo possibilitou que elas viajassem, inclusive com ajuda financeira, para participar do Festival de Inverno em Garanhuns. Essa participação também fomentava a realização de trabalhos na escola, com a presença de autores pernambucanos:

> *A gente fez um trabalho e levou Raimundo Carrero pra minha escola, entendesse? Eu tenho foto de Raimundo Carrero, a gente encenando obras de Raimundo Carrero. Raimundo Carrero foi lá pra escola, a gente entrevistou Raimundo Carrero. Sabe, assim, eu fico assim, 'Poxa!', hoje, depois de véia. Na época? Na época eu tinha dezesseis. Quinze, dezesseis anos. Eu nem sabia quem era Raimundo Carrero. Que era 'O', 'O escritor' né? Mas vê como a gente chegou perto de, disso, por conta desse grupo de literatura (DILIAN).*

Neste grupo, várias práticas de leitura eram vivenciadas como a leitura livre: se alguém lesse alguma obra em casa e achasse interessante, trazia para a discussão. Lia-se também o grande grupo de livros pertencentes à professora ou à biblioteca do espaço que ocupavam, além de declamação de poesias e

dramatização de textos. Nesses encontros, as leituras aconteciam em conjunto com os debates sobre a obra ou poesia, os autores, a escola literária, o momento histórico da produção, entre outros fatores. Dilian também cita as leituras em grupo no formato de saraus[121]:

> *Lia. Era, livre. Quem quisesse, leu alguma coisa em casa e achou interessante, compartilhava [...]. Fazia tipo um sarau. Era (DILIAN).*

Débora recorda que os membros do grupo liam e também faziam performances diversas em relação à leitura. Ela mesma fez uma composição a partir de uma poesia:

> *E tinha a questão também de poesias. Me lembro que teve uma vez que eu fiz uma composição de uma poesia, que eu num sei por onde anda. A gente fazia performances por aí (DÉBORA).*

De acordo com Débora, apesar de cada estudante ter em si um interesse específico no grupo, o que ligava todos era a literatura:

> *No grupo, eu acho que cada um tinha seus interesses, né? Porque eram pessoas que gostavam de ler, mas que, que gostavam também de interpretar, que gostavam... Então, assim, é, hoje tem pessoas que estão é, no teatro, que se deram bem, tão aí na televisão fazendo muitas coisas. Outras é, é, já procuraram outras coisas, enfim. Mas, eu acho que, no final das contas, cada um tinha seus interesses com esse grupo, sabe? É... O objetivo dele no final era, realmente, a leitura. E, pra mim, funcionou. Eu acho que foi, assim, me puxou muito. Abriu muitos horizontes (DÉBORA).*

Segundo Dilian e Débora, neste grupo, ambas tiveram possibilidades de aprender muito além da literatura: aprendiam sobre outras disciplinas, sobre "coisas da vida", e conviveram com jovens de diferentes "culturas".

> *Então, assim, eu num só aprendia literatura, aprendia história, aprendia muita coisa, entendeu? Agora, como o grupo era um grupo grande de adolescentes, dezesseis, dezessete anos, a efervescência, então, tinha muito adolescente que fumava. Pra mim isso era um choque. Eu era uma quietinha, eu e Déu, que era as duas que faziam parte, entendesse? E era um choque pra gente, mas a gente ia, porque era de literatura e eu gostava. Num sei por que e num sei como mainha nunca fez objeção nenhuma sobre isso. A gente sendo novo, não sendo uma coisa que fosse da igreja, onde a gente saia, pegava ônibus, ia pro centro da cidade, se reunia lá toda semana. Mainha num sabia quem era Sandra, num sabia, né? Mas a gente ia e mainha nunca fez objeção [ênfase] nenhuma. Nenhuma, entendesse? (DILIAN)*

[121] Sarau é uma reunião com o objetivo de compartilhar experiências culturais e o convívio social. Normalmente, um sarau é composto por um grupo de pessoas que se reúnem com o propósito de promover atividades lúdicas e recreativas, como dançar, ouvir músicas, recitar poesias, conversar, ler livros e outras atividades culturais. Disponível em: <https://www.significados.com.br/sarau/>. Acesso em: 27 jul. 2017.

Assim como Dilian, Débora reforça que esse grupo ampliou seus horizontes para além da leitura, como conhecer grupos de jovens diferentes nos seus hábitos. Neste processo, ela e a irmã começaram a sair de casa sozinhas, se movimentar no centro da cidade com a permissão da mãe:

> *Também foi quando a gente começou a andar só, né? A gente pediu permissão, né, a mainha, pra ir. A gente é muito, muito dentro de casa ainda, e mainha deixou a gente ir. Eu num sei como é que mainha deixou, porque eu não deixaria minha filha [risos], hoje, sair de casa e pegar o ônibus pra um lugar que eu não sei onde é, nem com quem era [...]. Ela não foi. Ela não sabia quem era as pessoas. E eu sei, hoje eu sei que tinha uns que gostava de 'puxar um', sabe? Que tinha um que gostava de uma maconhazinha. [ênfase] Hoje eu sei, mas na época, eu não enxergava nada disso. Pra mim era todo mundo bom [risos] no grupo. E a gente ia. E foi quando a gente começou a andar. Dila me fazia companhia e eu fazia companhia a ela. Então, a gente começou [...] a conhecer muito o mundo a partir disso, também. A partir dessa convivência, nesse grupo, entendesse? Que é uma coisa que me ajudou muito (DÉBORA).*

A participação no grupo marcou muito a formação, como estudantes e como leitores, de Dilian, Débora e Nilson e Daniely[122].

Nilson viu crescer ainda mais seu gosto pela leitura e pelos livros. A partir deste momento, entrou em contato com alguns títulos da série "Vagalume" e da coleção "Para gostar de ler". Ele se recorda de que, no referido grupo de literatura, existia a prática de trocar e também doar livros, e as irmãs traziam muitos livros para casa que eram repetidos e distribuídos entre os membros:

> *Mas, eles tinham encontros que eles iam pra fazer leituras coletivas e eles sempre tinham a prática de, de, de trocar livros. Doava, ganhava e ela trazia muito livro pra casa. E aí, eu comecei a ler os livros que ela trazia. Livros da, daquela série ... 'Vagalume', da editoria Ática, livros da... uma coleção 'Para gostar de ler', também [...]. Levavam pra casa. Porque elas tinham, é, um projeto bem interessante. Eu num sei exatamente como funcionava, porque eu não fazia parte do, do grupo, minha irmã era que fazia. Dilian e Débora que faziam. Mas, de vez em quando, eles recebiam doações de livros, então eles faziam é... os que eram títulos repetidos, eles distribuíam entre os membros do grupo e, de vez em quando, elas chegavam com quatro, cinco, seis livros, né? (NILSON)*

Algumas vezes o livro era lido em casa por eles e devolvido para o grupo, em uma espécie de rodízio:

> *E ela chegava com vários livros lá em casa e aí a gente começava a ler, né? Ela chegava, lia e começava a compartilhar esses livros. Às vezes, era livro que ela tinha que ler e depois devolver, fazer um rodízio, e outros já eram dela mesmo, ficava pra casa (NILSON).*

[122] Em relação a Nilson e Daniely, como já vimos nas leituras que eram realizadas em casa, a participação das irmãs no grupo de literatura influenciou ambos em relação à leitura. Nilson lembra que o escritor pernambucano Raimundo Carreiro doou ao grupo alguns de seus livros autografados e suas irmãs os trouxeram para casa.

A participação de Nilson, ao longo do Ensino Médio, no movimento estudantil, como o **grêmio da escola** onde estudava, também influenciou nas leituras que ele realizava neste período. No grêmio, ele lia e discutia livros em conjunto com outros colegas, com o objetivo de conhecer mais sobre a política, se informar e formar uma opinião sobre diversos assuntos:

> *Eu tava fazendo o Magistério [...], acabei entrando num grêmio estudantil também, aí comecei a discutir filosofia, porque na disciplina de Magistério também tinha a disciplina de Filosofia, e começava a discutir filosofia (NILSON).*

Os grêmios estudantis, como partes integrantes dos movimentos estudantis, foram e são até hoje um espaço de formação social, educacional e político da juventude. Nesse contexto, os jovens desenvolvem valores coletivos, constroem lideranças e aprendem a refletir mais criticamente a realidade que estão inseridos, (LUZ, 1998).

Foi uma professora de português que ensinou a Nilson onde ficava a **Biblioteca Pública** do Estado de Pernambuco[123], aonde ele foi com a irmã Daniely e dois colegas da turma. Chegando lá, fizeram o cadastro e, a partir deste dia, ele começou a frequentar a biblioteca semanalmente e pegar livros emprestados. Nilson destaca que, a partir dessa experiência, começou a ampliar as temáticas de suas leituras para além dos romances e paradidáticos, começando a ler livros de filosofia, política, entre outros:

> *E depois foi que essa professora disse que tinha livros na biblioteca. Porque, assim, o acervo da biblioteca [...] da escola num era muito grande, então, antes da, de eu concluir a oitava série, eu já tinha lido praticamente todos os livros que, que me chamavam atenção. E aí ela disse: 'Não, tem uma biblioteca lá no Treze de Maio.' Então, eu fui, minha irmã foi e acho que mais um ou dois colegas da minha turma, também foram fazer a, se inscrever lá [...]. E aí, sim, começou um hábito da gente ir, praticamente toda semana eu ia pra biblioteca pra pegar um livro. Devolvia um, pegava outro, devolvia um, pegava outro [...]. Os livros que eu pegava na biblioteca também. Então, li vários livros. Livro... até livro de filosofia, de política, de... sim. Comecei a, a ampliar o tipo de leitura (NILSON).*

É importante destacar que, a certa altura do Ensino Médio, Nilson fez um ano de Magistério, portanto, no currículo, ele já estudava filosofia, sociologia e outras áreas do conhecimento, como era um assíduo frequentador da biblioteca pública e

[123] Foi fundada em 1852 e atualmente atende a estudantes, pesquisadores e o público em geral.

de uma livraria, como veremos a seguir, acreditamos que essas experiências contribuíram para a ampliação de suas leituras e sua formação como leitor.

Nilson foi o responsável, como já descrito anteriormente, pela inserção de Daniely na leitura dos livros de literatura. Além disso, foi ele quem levou a irmã pela primeira vez à biblioteca pública, que ela também passou a frequentar. Daniely recorda que isso aconteceu depois que ela leu e gostou de um livro que o irmão levou para casa. Chegando na biblioteca pública, ela fez a carteirinha de sócia e passou a frequentar esse espaço, sempre pegando livros emprestados. Daniely ainda era tão pequena que sempre ia com o irmão:

> *Aí me levou. Aí, chegou lá, eu num lembro quantos anos eu tinha, mas eu acho que eu tinha doze, treze anos. Eu era pequena ainda. Eu num andava sozinha, num ia pra cidade sozinha [...]. Eu fiquei sócia de lá, era ele e eu [...]. Mas era só de lá pra casa, né? E, e aí eu fui com ele. Ele me levou lá (DANIELY).*

Daniely recorda que, por conta da correria dos estudos e de um tempo que a biblioteca passou fechada, devido a uma reforma, eles deixaram de frequentar o local:

> *Depois de um tempo, eu acho que, assim, a correria dos estudos, né, aí Nilson também fazia um curso de informática, já não ia mais tantas vezes. Depois, a biblioteca, eu lembro que entrou em reforma. Passou muito tempo fechada a biblioteca pública lá, do Estado. E aí a gente acabou não indo mais (DANIELY).*

A participação no grupo de literatura também possibilitou o acesso de Dilian, Débora e Nilson a diferentes espaços e ações que podemos relacionar às práticas de leitura – como, por exemplo, frequentar uma **livraria** famosa do Recife, onde, junto com os membros do grupo de literatura, assistiam a palestras e debates de diversos autores[124]. Neste espaço, eles tinham acesso a mais livros, que podiam ser folheados no local e até lidos, o que era uma prática muito frequente nesta livraria:

> *Então, a gente saía do grupo de literatura e ia pra Livro 7. Na Livro 7, 'eita, hoje tem encontro com Paulo... Paulo...' num me lembro o sobrenome desse, desse escritor, mas era um, um escritor daqui de Pernambuco, sei nem se tá vivo. 'Ele tá lá na Livro 7, bora!', aí o povo do, da, do grupo de Literatura ia, entendesse? (DILIAN)*

Este espaço, chamado Livraria Livro 7, foi bastante famoso e reconhecido na cidade do Recife ao longo das décadas de 1970 e 1990[125]. No espaço amplo, com

[124] A livraria sediava vários eventos, como tardes/noites de autógrafos, debates, recitais, projeção de filmes, entre outras atividades culturais (GASPAR, 2013)

[125] Segundo Gaspar (2013) a Livro 7 teve a sua origem em uma pequena loja (pouco mais de vinte metros quadrados), na Rua Sete de Setembro – uma transversal da Av. Conde da Boa Vista, no bairro da Boa Vista. Foi

uma parte aberta e bem arborizada, as pessoas tinham acesso aos livros de forma livre, com bancos e mesas para a leitura. Muitas vezes, Nilson desejava ler um livro novo, por indicação de um amigo ou de uma professora, que não chegava às bibliotecas que ele frequentava, então ele buscava nessa livraria. Na Livro 7, Nilson recorda que costumava sentar sozinho, em uma das bancas que havia no jardim, e lia os livros por vários dias, sem precisar comprá-los[126]:

> *Não só na biblioteca, mas tinha a [...] Sete de Setembro, a, a livraria Livro 7? Pronto. Então, algumas vezes, tinha livro que eu queria ler, né, que eu via, a professora indicava ou um colega dizia que já tinha lido, e não tinha ainda na biblioteca disponível, porque a Biblioteca do Estado também demorava, alguns lançamentos demoravam a chegar. Aí eu passava na livraria, a Livro 7, e a Livro 7, ela não tinha, não era como... a maioria das livrarias da época, que você tinha que pegar o livro, pagar pra poder ler. Ela tinha bancos, né, tinha um pequeno jardim interno, e as pessoas podiam sentar e ficar lendo. Então, eu num tinha dinheiro pra comprar, eu pegava um livro, sentava lá e ficava lendo, né, no horário que eu tinha disponível (NILSON).*

Muitas vezes ele lia uma parte do texto, parava, decorava a página e voltava outro dia para continuar a leitura:

> *Num dava pra terminar o livro, aí eu decorava a página que eu tava, guardava e ia pra casa. Depois, uns dois ou três dias depois, eu voltava, lembrava a página que eu tava, pegava o mesmo livro e continuava a leitura. Oxe, eu li vários livros assim. Sem pagar. Não tinha na biblioteca, mas tinha lá, eu lia (NILSON).*

E, desta forma, Nilson realizou uma grande parte de suas leituras ao longo de sua juventude.

---

inaugurada no dia 27 de julho de 1970. Localizada próxima à Faculdade de Direito do Recife, ao Parque 13 de Maio, ao então Cinema Veneza e ao Teatro do Parque, era um ponto de encontro para estudantes, artistas, intelectuais e amantes dos livros em geral, tornando-se um marco para as gerações literárias de Pernambuco. Em 1978, mudou-se para um grande galpão, na mesma Rua Sete de Setembro, com o objetivo de ser a maior livraria pernambucana. Com os seus cavaletes e estantes, ocupando um espaço de 1.200 m², tornou-se, nos anos 1970 e 1980 (por cinco anos seguidos), a maior livraria do Brasil, em número de títulos (60 mil) e extensão de prateleiras, segundo o Guinness Book" (p. 1).
Por uma série de motivos, entre eles a degradação do bairro da Boa Vista, agravados pela recessão que vivia o país, a Livro 7 fechou em 1998, após 28 anos de atividade.

[126] D'Morais (2008) destaca que em torno da Livro 7, cresceu mais uma geração pernambucana, com os seus escritores, músicos, artistas plásticos e cineastas. As suas sessões de música, de cinema e de artes traziam interessados em obras que certamente não seriam encontradas em outros lugares. E tudo ficava à mostra, acessível, com uma praça no meio para leitura, sem ser necessário adquirir o exemplar. Muitos estudantes usaram a Livro 7 como uma biblioteca pública.

4.3.2.3 Considerações sobre as práticas de leitura na juventude

Percebemos que, na juventude desses filhos, os espaços de aprendizado, como a escola e a universidade, são o *locus* principal das práticas de leitura. Nestes espaços ou a partir deles, os quatro irmãos tiveram acesso a experiências singulares e marcantes de leitura. A casa, como na vida de qualquer estudante com uma trajetória de escolarização longa e permanente como a deles, também é um espaço importante de leitura. A diferença é que, em casa, a leitura deixa de ser realizada em família, convertendo-se em leituras diferenciadas, individualizadas e, principalmente, sem a participação da mãe.

Para Dilian e Débora, ao longo do Ensino Médio, a família não desaparece completamente do universo da leitura porque as irmãs se tornam interlocutoras em relação à leitura: ambas estudam na mesma turma, devido à reprovação de Dilian na 6ª série, e participam juntas do grupo de literatura. Dilian também orienta e indica leituras para o irmão Nilson e a mais nova Daniely, ou seja, a mediação em relação à leitura deixa de ser feita pelos pais e passa a ser papel dos irmãos.

Ao mesmo tempo, percebemos também que, nesta fase, agentes escolares como professores e uma bibliotecária passam a ser sujeitos influentes em relação às práticas de leitura dessa família. A influência dos professores neste período nos parece ter sido importante para o processo de formação desses leitores: das duas professoras de português de Nilson, por exemplo, uma apresentou os livros de literatura e a outra apresentou a biblioteca pública. Em relação a Dilian e Débora, destacam-se o incentivo e ajuda que receberam dos professores para se inscrever no vestibular, indicando os caminhos, e seus estudos fora do turno escolar – ou seja, suas experiências de leitura tornam-se mais autônomas em relação aos pais.

Passa a existir uma diversidade maior de materiais de leitura aos quais esses filhos têm acesso, como livros didáticos, paradidáticos, de literatura em geral, de conteúdos acadêmicos. Muitos desses materiais pertenciam aos novos espaços que eles passam a frequentar.

Neste período há também uma ruptura muito forte em relação às práticas de leitura dos irmãos. No primeiro momento (Ensino Médio), aprofunda-se a leitura literária e de entretenimento, enquanto no segundo momento (Universidade), o prazer desaparece para a maioria deles, em contraposição à necessidade de compreender o universo acadêmico.

Na fase do Ensino Médio, a leitura para o entretenimento parece predominar na vida desses filhos. Mesmo assim, os aspectos escolares da leitura, como ler para aprender algum conteúdo, ainda estão presentes, como no momento em que a leitura de um clássico da literatura é discutida destacando as fases, correntes, autores e obras. Como afirma Albuquerque (2002),

> A leitura de textos literários com o objetivo de possibilitar a discussão sobre algum tema/aprendizagem de algum conteúdo se distancia da prática de leitura desse gênero realizada fora da escola. Não lemos um livro literário para aprender ou poder falar sobre alguma coisa. Lemos pelo prazer de poder nos envolver, por algum tempo, com um texto escrito. Se isso não ocorrer, temos a liberdade de parar a leitura e buscar um outro livro. É certo que aprendemos muito quando lemos, mas este não é o objetivo que comanda a leitura literária (p. 82).

Essa prática mais escolar da leitura literária veio a contribuir bastante na preparação de Dilian e Débora para o vestibular.

Durante a juventude de todos os filhos, a experiência de Dilian e Débora no grupo de literatura tem um impacto enorme sobre as transformações e caminhos que a leitura toma em suas vidas. No caso de Nilson e Daniely, percebemos uma influência direta da família na construção do prazer da leitura. Mesmo Nilson não fazendo parte do grupo de literatura, os livros que chegavam em casa por meio das irmãs mais velhas, bem como as discussões e debates levantados, foram aproximando-o cada vez mais dos livros e da leitura. Já para Daniely, a influência e parceria de Nilson são fundamentais para a descoberta de uma leitura diferenciada, em espaços como a biblioteca.

As reprovações escolares nesses filhos, apesar de pontuais mostram que as trajetórias escolares nos meios populares, não são contínuas e nem lineares, como também afirmam Viana(1998), Portes (2001) e outros e que esses momentos também servem, em muitos casos, de um novo incentivo na continuidade dos estudos.

Durante a passagem pela universidade, as práticas de leitura são quase integralmente acadêmicas. A presença da família e de seus membros como mediadores de suas práticas de leitura desaparece quase completamente dos depoimentos do filho e das filhas, uma vez que a vivência universitária vem a ser extremamente solitária. A única exceção é Dilian, que se torna a referência para os irmãos mais novos e, de certa forma, ainda atua como mediadora em algumas práticas de leitura na família. Por ter sido a primeira da família a ingressar no Ensino

Superior e frequentar a universidade, Dilian desbrava este percurso sozinha, sem o auxílio direto da família.

Neste período, a universidade é o ambiente mais utilizado para leitura, seguido de sua casa. Os livros acadêmicos pertencem, quase que em sua totalidade, à biblioteca da universidade. Segundo os relatos de Dilian, Débora, Nilson e Daniely, durante a graduação dos filhos, a família não tinha recursos financeiros suficientes para comprar os livros solicitados pelos professores das diversas disciplinas. O que se tornou prática, portanto, foi o hábito de fazer fotocópias dos livros e textos necessários para as leituras e atividades solicitadas.

Podemos destacar que Nilson era, na juventude, o que podemos chamar de um “leitor crescente” por prazer e deleite. As experiências que vivenciou ao longo de sua formação e os espaços a que teve acesso nos parecem ter construído gradativamente um jovem leitor que lia diariamente, aumentando sua relação com os livros e sua curiosidade em descobrir e conhecer ainda mais sobre este universo. A escola, as bibliotecas e as livrarias têm um lugar fundamental no processo por meio do qual Nilson foi se constituindo um leitor. Sua participação no movimento estudantil, desde o Ensino Médio, com o grêmio escolar, e na universidade, com Diretório Acadêmico, também foi importante para a construção de suas práticas de leitura. As leituras de Nilson sobre questões políticas, sociais, filosóficas e históricas, ao lado dos clássicos da literatura nacional e internacional, moldaram o tipo de leitor que ele se tornou quando adulto.

Para a maioria dos irmãos, as práticas de leitura na igreja diminuem, mas não desaparecem totalmente. De uma forma geral, a Bíblia permanece como um material de leitura na juventude, de forma a consolidar os conhecimentos religiosos, lida mais frequentemente nos cultos. Apenas Débora mantém uma relação mais intensa com a denominação religiosa de seu pai, portanto, para ela, a leitura de materiais religiosos na primeira fase da juventude é constante e diária, com a mediação do pai. Parece- nos que a participação de Débora nessa igreja, bem como a prática de leitura religiosa, em casa e na igreja, fazem com que ela leia mais e aperfeiçoe sua oratória neste período.

4.3.3 Vida adulta: a consolidação individual da história de quatro leitores

Se tomamos a fase anterior, o jovem, como “alguém inacabado, em processo de construção, ou em devir” (PAPPÁMIKAIL, 2012, p. 376), é na fase adulta que acreditamos completar-se o processo. No momento atual, ou seja, na maturidade, é que vamos tentar compreender que tipo de leitor ou leitora os filhos desta família se tornaram e os reflexos da influência da família e de outras instâncias neste processo.

Sendo assim, a partir desse momento analisaremos, individualmente, as práticas de leitura vivenciadas pelos quatro irmãos na atualidade, desde seu ingresso na pós-graduação ou no mundo do trabalho,

Como já apresentado na metodologia, em relação á vida adulta, analisaremos mais detalhadamente as relações de Dilian com a leitura, uma vez que foi ela, na família, nosso principal elo para a construção da trajetória de todo o grupo familiar.

4.3.3.1 Três jovens leitores

Débora é casada e tem dois filhos, uma menina de 13 e um menino de 9 anos. Mora na cidade do Recife e trabalha como professora em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal do Recife.

Ela afirma que sua leitura hoje se restringe a livros de sua área profissional – ou seja, livros e textos sobre Educação, que contribuam para sua prática em sala de aula. Costuma fazer essas leituras sozinha, tanto em casa quanto no trabalho:

> *O que é que eu tô lendo? Eu tô lendo livros que têm a ver com a minha profissão, né, que, que, que me ajudam, que, que me fazem, assim, ter mais informações a respeito do que eu faço hoje no meu trabalho, né? (DÉBORA)*

Em casa, Débora destaca que costumava ler livros de histórias infantis para a filha mais velha, quando ela era criança:

> *Eu não leio. Eu não leio. Eu deveria ler mais. Eu leio, eu leio [interrupção] porque, assim, Ester, pronto, minha filha Ester, ela é uma leitora nata. Esse incentivo de leitura foi muito forte na infância dela. Porque, nesse momento, Ester até os quatro anos de idade, eu ainda era, é, professora de só um turno, e eu ficava só um turno e eu ficava um turno com Ester em casa. Aí eu lia. Lia várias histórias. Ester gostava de ouvir muitas histórias (DÉBORA).*

Com o filho mais novo, Débora já não conseguiu construir os momentos de leitura, por questão de tempo e do ritmo de trabalho. Recorda-se, porém, de que sempre gostou de contar histórias e que mexia nos livros junto com o filho:

> *E, e o Gabriel, Gabriel já me pegou numa fase que eu não estava tão disponível, né, porque quando ele tinha essa idade de três, quatro anos, eu, eu sempre contei muitas histórias. Contava, diferente de ler, eu contava muitas histórias, e, ele mexia nos livros, mas ele nunca foi tão receptivo a isso (DÉBORA).*

Neste período, ela recorda que Dilian era uma grande incentivadora da leitura da filha. A tia costumava comprar muitos livros e lia e para a sobrinha:

> *Dilian, grande incentivadora, comprava livros, enchia Ester de muitos livros. E era leitora excelente, muito mais que eu. Ela devora dois livros em uma semana, né? E eu não tenho mais esse, essa coisa de ler com a frequência que ela tem, porque é uma questão de prioridades, o que é que eu faço primeiro, nunca sobra tempo pra leitura. Dilian comprando os livros e eu lendo os livros pra Ester (DÉBORA).*

Nas duas citações apresentadas, percebemos que a influência da família continua, agora com as novas gerações. Assim como Dilian, Débora também aparece como quem gosta de contar histórias, as mesmas da tradição familiar materna, dando assim uma continuidade. É importante, apesar de não ser o objetivo deste trabalho, perceber que as práticas de leitura vividas por essas filhas na infância e a relação que elas construíram com os livros e a leitura nos parecem ser algo que é transmitido para as próximas gerações.

No momento da entrevista, Nilson ainda era solteiro, morava na casa dos pais no Recife, mas seu casamento estava marcado para aquela mesma semana. Trabalhava na Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco, na Gerência de Preservação de Patrimônio Cultural, e estava “organizando as ideias” para tentar a seleção do doutorado.

Desde a infância, como já observamos, a leitura aparece quase sempre como algo de prazer e em contínuo crescimento na vida de Nilson, que se constituiu como leitor na juventude. Para todos as irmãs, Nilson é o maior leitor da família.

A casa continua a ser, para Nilson, um espaço cotidiano de leitura. Ele afirma que tem muitos livros de diversos tipos, e diz que vai levar todos para sua nova casa:

> *Hoje, hoje tem bastante livro. Minha mãe vive dizendo: ‘Não sei pra onde é que tu vai com tanto livro’. Então, tenho, tenho bastante livro [risos] (NILSON).*

> *[Questionado se levará os livros para a casa nova] Vou. Não sei como [risos]. Agora eu tenho que dar um jeito de arrumar espaço lá pra levar. Tem bastante livro (NILSON).*

A leitura silenciosa da Bíblia é feita diariamente por Nilson em casa. Questionado sobre o que costuma e gosta de ler, responde que tanto leituras para o trabalho quanto leituras para entretenimento. Ele diz que lê os clássicos da literatura brasileira, literatura estrangeira, política, livros de história em geral e livros de gestão e educação ambiental, mas destaca que gosta muito de poesia, biografias e romances históricos:

> *Leio bastante romances, assim, literatura, literatura estrangeira, literatura é, nacional, os clássicos da literatura, normalmente. Gosto muito de poesia também. É... eu gosto muito de romances que, tem alguns autores, como Ken Follett, que ele escreve romances ficcionais, mas dentro de um contexto real. Então, ele faz uma pesquisa histórica sobre um determinado período pra escrever o romance ficcional sobre aquele período, então, isso me atrai muito. E leio é... História, como historiador, acabo me envolvendo muito com História. Como eu trabalho com História, então, eu sempre tô lendo. Livros de História, livros de, de, de Gestão Ambiental, de Educação Ambiental, de Política. É... então, tanto ficção, como biografia também, né, de alguns personagens, gosto muito de biografia (NILSON).*

Como podemos observar no depoimento, ele enfatiza que está sempre lendo algum desses três gêneros: poesia, romance e biografia por lazer:

> *E... por lazer eu sempre tô lendo algum livro, tanto de poesia, como de romance, como biografia, leio de um tudo (NILSON).*

Nilson também lê jornais e revistas, porém em menor frequência que os livros, e destaca que prefere se informar sobre notícias pela internet:

> *É... jornal e revista. Hoje eu num tô lendo tanto porque a imprensa hoje num é, num é tão interessante, mas eu costumo ler também. Hoje, acho que eu leio, me informo mais as questões de notícias, através de internet do que jornal impresso, mas também, é, de certa forma é leitura (NILSON).*

A igreja também permanece como um espaço de leitura na vida de Nilson. Ele é membro atuante da Igreja Batista e professor de uma classe da Escola Bíblica Dominical da igreja para os jovens (18 aos 30 anos). Nilson considera sua leitura em relação a essa atividade religiosa bastante intensa:

> *Mesma denominação. Uma outra igreja, mas da mesma denominação. E hoje eu acho que a quantidade de leitura é ainda maior, porque além de, de a leitura normal que eu leio diariamente, eu sou um dos professores da classe dos jovens, da juventude, que vai dos dezoito até os trinta anos. Então, eu tenho a, a, que preparar todo, toda semana a lição pra dar no domingo pela manhã. Então, a leitura é intensa (NILSON).*

A Bíblia e as revistas são os principais materiais de leitura neste processo. Refletindo sobre o passado, Nilson reconhece a igreja como um espaço onde a leitura foi constante ao longo de toda a sua vida:

> *Às vezes, eu associo isso também à igreja. O processo de, de socialização com outras crianças... de ouvir histórias, de leitura também, que era um outro ambiente, fora da família, que também a prática da leitura era constante (NILSON).*

Ao longo de seu mestrado em Desenvolvimento Urbano, Nilson afirma que teve que ler duas vezes mais do que já lia. No trabalho, a leitura também é algo bastante presente: realiza pesquisas sobre patrimônios históricos e afins, faz leituras de processos, projetos, documentos históricos para a construção de relatórios e outros documentos:

> *Até porque, no meu trabalho, eu trabalho é, é, é, basicamente leitura e escrita. Eu faço pesquisa pra escrever, leio e escrevo [...]. Então, todo o meu trabalho é, basicamente, receber os processos de tombamento, de algum bem que, que tá sendo pedido no tombamento dele, e fazer um estudo histórico sobre ele e escrever o histórico dele. Escrever a história, a trajetória daquele bem e, no final, escrever um parecer, recomendando ou não, dentro do contexto histórico, se aquele bem merece o tombamento. E, também, quando algum... projeto, algum empreendimento é... de impacto ambiental, vai ser feito, a CPRH encaminha pra Fundarpe o estudo de impacto ambiental pra que a Fundarpe se posicione quando ao patrimônio cultural que vai ser afetado pelo empreendimento, então vem pra mim, pra eu fazer a leitura do, do projeto, né, do estudo de impacto ambiental, e fazer um parecer recomendando alterações ou, enfim, sobre o impacto que vai causar sobre os bens. Então, é ler e escrever (NILSON).*

Diante disso, percebemos que Nilson, lê livros de literatura em geral para se distrair, livros relacionados ao seu universo profissional, livros acadêmicos para dar continuidade à sua formação e livros religiosos para suas atividades na igreja.

Já Daniely é casada, mora no Recife e têm três filhos pequenos: dois meninos, um de 7 e um de 3 anos, e uma menina de 1 ano. Até o momento da entrevista, nunca havia trabalhado formalmente, mas já deu aulas em cursos técnicos de sua área (Nutrição e Enfermagem) e fez atendimentos em consultórios. Neste momento, Daniely está na fase de conclusão do doutorado em Nutrição, com previsão de término em 2019.

Por ter uma vida familiar e acadêmica bastante intensa, Daniely relata não ter tempo para uma leitura de entretenimento. Suas leituras mais frequentes são os artigos acadêmicos de sua área, que ela lê cotidianamente desde o mestrado em Nutrição. Com a entrada no doutorado, a quantidade de leitura foi ampliada e ainda mais especificada:

> *Artigo. E olhe que era pra eu ler mais. Quando eu tenho, eu digo: 'Meu Deus, num dá tempo deu ler meus artigos, eu vou ler outro livro?' Num dá. Hoje eu leio os meus artigos da faculdade (DANIELY).*

A leitura desses textos acadêmicos é individual, anotando trechos. Daniely costuma ler em casa e em espaços diversos dentro da universidade.

Daniely afirma que, em seu contexto atual, só tem tempo para ler os livros acadêmicos, mas que sente muita vontade de ler outros livros. Lembra que começou a ler alguns e teve que parar, e destaca o último livro não acadêmico que leu, no ano de 2015 – uma obra de autoajuda chamada "As quatro estações do casamento":

> *É. É uma pena [...]. Não, é bom, mas, assim, eu gostaria de ler outros livros, também, sabe? Eu gostaria... teve alguns livros que eu comecei e não terminei. Teve alguns livros que eu comecei, teve um livro que eu quase que eu termino. Mas, livros assim, pronto, eu li um livro, eu num sei se é autoajuda, eu li um livro muito bom que é 'As quatro estações do casamento'. É ótimo! Diz que o casamento tem as quatro estações, primavera, inverno, verão... é um livro muito bom. Eu li esse livro durante esse, dois mil e quinze (DANIELY).*

Além das leituras acadêmicas, Daniely afirma que lê muitos livros de histórias infantis para seus filhos, em casa. Pondera que, mesmo não tendo tempo para ler para si, por prazer, ao menos consegue tempo para essas leituras com e para os filhos:

> *E eu não tenho tempo, eu preciso, na verdade, me organizar, mas eu tô dizendo que eu não tenho tempo pra ler. Leio com os meninos, né? (DANIELY)*

Segundo ela, são livros de boa qualidade, os que ganham da escola, e destaca que seria difícil, pelo valor elevados das obras infantis, comprá-los:

> *Leio livros pros meus filhos, eu leio. Eles sempre ganham livros também. Eu reconheço, também, que livro é uma coisa que acaba, é caro. Livro infantil bom é caro, né? Então, assim, graças a Deus, os meninos estudam numa escola que tem o projeto e que ganha livro, né? A maioria dos livros que eles têm, foi que ganhou na escola, né? E ganha livros bons. Então eu leio com eles. Livros pra eles (DANIELY).*

Após acompanhar toda sua trajetória de formação como leitores, desde a infância e passando pela juventude, podemos perceber que tipo de leitores esses três filhos se tornaram na vida adulta. Débora pode ser classificada como uma *leitora do trabalho*, pois sua leitura cotidiana está fortemente atrelada às atividades profissionais que exerce como professora, sendo esta uma característica em relação à leitura que vem sendo construída desde o final da juventude. Nilson é um *leitor voraz*, ou um leitor fluente, que, coerente com sua trajetória como leitor na

juventude, continua lendo muito uma grande variedade de gêneros textuais. Daniely, a mais nova, que vem trilhando um percurso acadêmico e encontra-se atualmente cursando o doutorado, pode ser considerada uma *leitora acadêmica*.

4.3.3.2 A forte referência e influência da filha mais velha: “Dilian era o caminho para mim [...]. Eu já estava viciada em Dilian” (DÉBORA)

Os pais, como já analisamos anteriormente, são os fundadores desta família e os responsáveis diretos por práticas de leitura importantes na formação de seus filhos leitores. Porém, na família, emerge também a irmã mais velha como partícipe deste processo. Como já dissemos na metodologia, partimos de Dilian para desenvolver este trabalho: ela foi o nosso contato inicial. O relato e a trajetória dela como filha mais velha e referência para todos irmãos se tornou basilar na análise sobre as práticas de leitura nesta família. Como forma de entender melhor essa referência, analisaremos brevemente, neste tópico, as ações que, segundo os irmãos, a tornaram uma referência na família.

Dentro de uma família, é comum o(a) primogênito(a) ganhar um determinado destaque e, em muitas situações, se tornar um “modelo” ou aquele “que cuida de todos”, “ocupa o lugar dos pais”, como mencionado nos estudos de Viana (2007), Setton (2005) e Silva (2005a). No trabalho de Silva (2005 a), “o mais velho despontou como uma referência [...], o que ocupa um papel principal, tanto na vida escolar quanto na vida pessoal de outros irmãos” (p. 66).

No caso da família Rocha Cordeiro, era Dilian, principalmente, mas Débora também ocupava esse espaço. Para Nilson, as irmãs mais velhas eram os “exemplos a seguir”:

> *Eu acho que basicamente isso. E o exemplo que eu tive da minha irmã, né, de Dilian e Débora, que, antes de mim, já seguiam, já tinha esse desejo e foram atrás, apesar das dificuldades, apesar da, do pouco conhecimento que a gente tinha de como fazer, de como proceder, de onde ir buscar, mas ela ia: ‘Eu vou!’ e ia, e ia conseguindo. Facilitou muito pra mim, né? [...] Eu já tinha visto o exemplo da minha irmã, então, enfim, eu fiz: ‘Eu tenho que terminar’ é... ‘e seguir o caminho que ela tá seguindo’ (NILSON).*

Mesmo considerando a importância de Débora também como figura de influência, foi especialmente a Dilian que os irmãos atribuíram esse espaço de referência nos seus relatos. A admiração e o respeito dos demais em relação a ela é bastante presente e forte:

> *E, e eu acompanho a trajetória de Dilian na faculdade e digo: 'Que menina danada é essa?'. Entra na faculdade, vai atrás de bolsa, consegue, é, a bolsa que ela queria, ela não conseguiu. Se desesperou porque ficou em segundo lugar, porque a dela era a melhor. A que veio depois era uma melhor e ela não sabia. Eu digo: 'Que menina danada é essa?'. Então, ela teve uma, uma carreira espetacular na universidade. E eu sempre admirei e admiro até hoje Dilian, porque é guerreira [choro]; ela diz que eu sou guerreira, mas guerreira é ela, entendeu? (DÉBORA)*

> *Mas, Dilian, assim, mesmo sem muito conhecimento, mesmo sem saber direito como era o processo, tal, fica dizendo: 'Não, eu vou fazer. Vou fazer.' Alguns professores dela, inclusive, orientavam. Assim, num era uma orientação de dizer: 'Faça assim, assim, assim', não. Soltava: 'Olhe, tem isso. Num sei onde é, mas tem isso', e ela ficava procurando (NILSON).*

Débora, a mais próxima em idade e pelo que representa em parceria[127], afirma que Dilian era a sua referência, inclusive para escolher amizades. Em todo o seu depoimento, falou da irmã com muita emoção, choro e admiração, e atribui à irmã mais velha várias conquistas de sua vida:

> *Dilian já ia pra escola, eu não tinha idade ainda pra ir pra escola, mas eu via Dilian fazendo as tarefas, né, e Dilian sempre foi minha fonte de inspiração [choro-emoção]. Então eu também queria ir aprender. Mas eu num tinha idade (DÉBORA).*

Ela influenciou, de forma constante, em vários aspectos, mas principalmente em relação aos estudos. Dilian relatou que, desde muito pequena, dizia que "sempre ia estudar". Essa perspectiva é bastante presente nos depoimentos dos demais irmãos, e também os influenciou em relação aos estudos. Nilson recorda que, quando era criança, escutou, em um recreio da escola, Dilian dizendo para as colegas que ia estudar até quando tivesse estudo, e isso o marcou muito:

> *E aí, uma coisa que me marcou e que eu lembro, que Dilian sempre repetia, que ia estudar. [...] E aí, eu via ela na classe dela e eu na minha, e a gente, no recreio, se encontrava e eu via ela falando com as colegas sobre o que tinha estudado, o que tinha aprendido, e dizendo o que é, até onde queria estudar, e teve um momento que ela falou que queria estudar. Então: 'Eu vou estudar segunda, terceira, quarta, quinta, até onde, aonde tiver pra estudar eu vou estudar', Dilian falando. Isso, assim, ficou gravado, né, tanto que ela estudou até hoje, né? E ela sempre foi aquele, tava sempre à frente da gente, então, ela sempre foi uma referência. Não que na época eu tivesse consciência de dizer 'ela era minha referência', mas, eu via ela estudando, eu via ela fazendo as tarefas, eu via... (NILSON)*

[127] Elas se aproximaram muito mais no período em que Dilian reprovou a 6ª série e ambas passaram a estudar na mesma turma. A partir desse momento até a entrada da universidade, elas se tornaram muito mais próximas: "A, a, inclusive, que é que aconteceu? É, quando a gente tava aqui no Padre Dehon, eu era quinta série, Dilian era sexta, certo? Aí Dilian reprovou na sexta série. Então, quando a gente foi pro Padre Dehon, a gente foi no [se corrige], pra o Martin Junior, a gente ficou na mesma turma. Daí, até hoje, a gente nunca mais desgrudou [risos]. Mentira, a gente desgrudou na faculdade, né?" (DÉBORA)

Dilian foi a primeira a ir à escola, conhecendo os lugares, tendo acesso a novos conhecimentos, e foi "arrumando os caminhos" para os irmãos. Para Débora, ela representava "o caminho a seguir":

> *É, lembra que eu falei que desde a infância eu sempre fui muito quietinha, muito retraída, eu não, eu não conseguia dar um passo pra falar com alguém, tá? Porque eu era tímida, porque eu era na minha. E Dilian, como ela saiu sozinha; ela foi a primeira a ir pra escola, então, ela foi sozinha, sem ninguém tá com ela, ela foi metendo as caras né? Então, Dilian era pra mim o que? O caminho. Dila representava pra mim o caminho. 'Dilian foi por aqui? É por esse caminho que eu vou' (DÉBORA).*

> *Quando eu passei, então, ela já conhecia, já pode me orientar: 'Olha, prédio tal'. Então, quando eu fui chegando, ela já foi passando pra mim, eu já não era tão cego, porque ela já tinha, de certa forma, desbravado os caminhos. E aí, foi todo o processo, né, da graduação, quando ela fez o mestrado, eu fiz depois, então, todo procedimento ela, eu fui acompanhando meio que os passos dela, né? Pra mim foi mais fácil, porque eu via a experiência dela. Aí, acho que a, a, a referência maior é isso. Ela foi, de certa forma, abrindo os caminhos pra todo mundo lá em casa, Dilian e Débora (NILSON).*

Dilian não se considerava uma aluna inteligente, e lembra que era muito preguiçosa para copiar as tarefas. Sempre considerou a irmã Débora melhor que ela: "Deu sempre foi mais inteligente, escrevia melhor [...]". Ficou muitas vezes em recuperação, só reprovou uma vez, na 6ª série, mas tinha os padrões de comportamento que a escola exigia, como já explicitado por Lahire (1997): bom comportamento, realização das atividades etc., principalmente em escolas com metodologias de ensino tradicionais, como aquelas onde estudaram. Ela se considera, junto com a irmã, como "sobreviventes da escola".

Essa reprovação, segundo Dilian, foi por falta de uma pontuação que todos os alunos obtiveram ao desfilar no 7 de setembro e que ela não teve porque seu pai, como Testemunha de Jeová, não permitia que seus filhos desfilassem. Além deste motivo, Dilian também recorda que na 6ª séria já tinha certa "autonomia' em relação ao controle de sua mãe: pegava ônibus sozinha, a mãe não acompanhava a escola tão de perto, então: "Eu brinquei. Brinquei muito nesse ano. Brinquei e fui reprovada. Por besteira" (DILIAN).

Ela recorda que foi na sua reprovação, quando estudou com a irmã e outras colegas da rua, que eram muito esforçadas, que "despertou" para os estudos. Entendeu "o que a escola queria", em conjunto com as palavras de sua mãe sobre a importância da escola:

> *Fui pra o Martin Junior, reprovada na sexta série. Aí foi diferente, porque aí eu reprovada, Déu [Débora] me acompanhou. Então, eu e Déu na mesma sala, estudando junto, entendesse? Junto com um monte de vizinho que*

> *estudava junto. [...] E aí, como eu fui reprovada, eu tomei meio que temência. Porque aí, eu vou me lembrar de um bocado de discurso da minha mãe quando me ensinava a tarefa lá na segunda, na terceira série, ela cansava de dizer: 'Dilian, você tá indo pra escola, você tem um objetivo. Existe até nome de escola que é Objetivo, porque a gente vai pra escola pra ser...' aí, aí, aquele discurso: 'pra ser alguém na vida, pra num sei o quê, pra...' Conta a história de um primo meu, os primos mais velhos que já, que tinha um primo que não queria estudar de jeito nenhum, aí minha tia, pra resolver o problema, levou ele uma vez pro banco, entendesse? Aí viu o povo trabalhando lá no ar-condicionado, paletó e gravata. Depois ele levou ele pra tirar ticuca. Essa minha tia tirou ticuca. Sabe o que é tirar ticuca? [...] É tirar os mato. Aí, a gente chama de ticuca. Eu penso que todo mundo [risos]. Tirar ticuca. E aí, levou pro corte de cana pra ver o povo cortando cana, tirando ticuca. [Tia] 'Você quer ser o quê? Quer ser isso ou quer ser isso?' Minha mãe contava essa história, que a irmã dela mais velha tinha feito com um, com um primo, porque tarara... Aí, quando eu fui reprovada, na sexta série, aí eu meio que tomei temência: 'Vou estudar!' Aí, virei meio que CDF na sala. Aí, eu aprendi o que é que a escola queria. Memorizar. Então, o caderno de anotação de ciências, eu tinha a professora de ciências, ela fazia anotação, questionário com vinte pergunta, dessas vinte pergunta, cinco ia cair na prova. Então, eu aprendi, pá, pá, pá, decorava. Na prova, a pergunta lá, a resposta dada, dez. Então, na sexta série, que eu tava reprovando, então era dez, dez e dez na, na, nas unidades, entendeu? Porque eu já, aí, porque o grupo meio que me ensinou, assim. Então, eu brincava, mas também na hora 'Ah, a escola é assim?' Pronto (DILIAN).*

Aprender as regras escolares e se comportar como é esperado: bom comportamento, atenção, respeitando a autoridade do professor é o que Lahire (1997) define como "ordem moral doméstica". São ações e atitudes que, neste caso, contribuíram para o sucesso escolar de Dilian.

Durante a infância, Dilian ensinava os irmãos, chegando a alfabetizar a irmã mais nova por meio da brincadeira de escola. Foi ela que, durante a juventude, possibilitou o acesso de todos os irmãos, de forma direta ou indireta, a grupos de leitura, livrarias, bibliotecas, e os apresentou ao universo da leitura literária, como vimos anteriormente.

Dilian também é lembrada como aquela que "abriu a porta da universidade" para os demais irmãos, orientando, estudando ou pagando cursinhos pré-vestibular:

> *Então, assim, a partir daí, a gente começou a ter uma afinidade maior, quando a gente começou a estudar junto. Aí era tudo muito junto. Então, Dilian, ela sabe porque eu digo a ela, ela faz: 'Não, que besteira tua', mas ela sempre foi referência pra mim [ênfase - choro] em tudo. Em tudo. E quando ela passa no vestibular, repare, ela, a gente, né, sexta, sétima, oitava, primeiro, segundo, magistério, tudo junto e eu já tava viciada... em Dilian, né? E ela sempre foi muito cativante, pense numa menina que atraía as pessoas pra ela. Dilian, ela tem uma luz. E, e eu me encanto com ela, então, quando ela vai, passa no vestibular e eu não passo, eu digo: 'Meu Deus do céu e agora? Ela foi e eu fiquei.' Então, eu tinha uma alegria imensa por ela, porque era uma conquista, né? Uma luta muito grande. Era um sonho demais que ela queria, era [ênfase] o sonho... realizado e, na verdade, não era o meu sonho. Mas eu ia, ia no sonho dela. Então, de uma certa forma, pra mim, foi muito importante eu não ter passado no vestibular.*

> *Foi trágico, foi doloroso, mas foi importante para mim, porque eu precisava é, crescer independente. Eu precisava de uma vida à parte da vida de Dilian, tu tá entendendo? Mas, assim, referência pra mim era ela, porque ela queria e ela ia atrás (DÉBORA).*
>
> *E aí Dila que ajudou, né, pagar cursinho, pagar matéria isolada. E aí, quando eu também disse assim: 'Agora vou estudar mesmo'. Também era de manhã, de tarde e de noite estudando. De domingo a domingo. Eu tinha aula de domingo a domingo (DANIELY).*
>
> *E aí, eu vendo isso, assim, a gente não sabia, era praticamente cego, assim, num tinha... minha mãe num sabia como fazer, meu pai também não, então, a gente ficava procurando. E Dilian sempre foi assim, sempre: 'Não, eu vou atrás. Eu vou atrás. Eu vou procurar. Eu vou procurar.' E, de certa forma, ela foi abrindo os caminhos, porque quando chegou a minha vez, já sabia como era o procedimento. Ela veio comigo (NILSON).*

E, como irmã mais velha, ela é a que cuida de todos:

> *[...] mas Dilian era e sempre foi minha referência. Fez concurso, passou. É, eu não fiz concurso, e depois eu fiz e não passei, vários concursos eu fiz e não passei, e ela, e ela era uma coisa comigo que ela dizia: 'Você tem que fazer vestibular. Você tem que fazer.' Ela, até hoje ela diz isso: 'Olhe, você tem que fazer vestibular. Você tem que fazer concurso. Você tem que fazer mestrado. Olhe, você tem, você tem...' Então, assim, ela, ela tem essa coisa de organizar muito a vida de todo mundo (DÉBORA).*

Ainda hoje, para as novas gerações, Dilian permanece como uma referência em relação à leitura de suas filhas e sobrinhas, como destaca Débora em seu depoimento, que veremos no próximo tópico.

4.3.3.3 Dilian: da obrigação da leitura profissional à alegria de ler

Como apresentado na metodologia, o percurso de formação de Dilian como leitora, bem como sua relação com os livros e com a leitura, compreende o ponto de chegada desta tese dentro dessa família, ou seja, pergunta-se que tipo de leitora ela é atualmente?

A partir dos depoimentos de todos os membros da família, percebemos que Dilian é a "herdeira" de uma "herança de leitura materna" há pelo menos uma geração: sua avó materna era leitora, sua mãe é leitora, e ela agora se coloca neste papel, tanto dentro da sua família de origem – Rocha Cordeiro – como da família que constituiu.

Dilian é casada e tem duas filhas, uma com 6 e outra com 3 anos. Foi morar recentemente na cidade de Petrolina, onde leciona no curso Pedagogia da

Universidade de Pernambuco. No momento das duas primeiras entrevistas, ela tinha dois vínculos com a rede municipal de ensino do Recife: um como professora de uma turma da Educação Infantil e outro como integrante da equipe pedagógica da mesma instituição. Veremos a seguir que a relação de Dilian com a leitura está estreitamente ligada com sua vida pessoal e sua atuação profissional.

Percebemos que, neste momento, Dilian revela uma relação estreita, porém tensa, com a leitura. A continuação da vida acadêmica e sua atuação como professora da Educação Infantil e como mãe transformam sua relação com os livros em dois momentos. Entre a primeira e a terceira entrevista, notamos uma expressiva mudança na relação de Dilian com a leitura na atualidade. Percebemos que algumas práticas aparecem ou ressurgem após a conclusão da sua tese de doutoramento. Sendo assim, vamos, neste momento, relatar suas práticas de leitura antes e depois da pós-graduação.

Ao longo da formação de Dilian na pós-graduação (mestrado e doutorado), o espaço familiar, ou seja, a casa, retorna de forma frequente como local principal de leitura, seguido pelo trabalho. Em casa, a leitura individual de livros e textos acadêmicos, em conjunto com anotações e fichamentos, nos parece ser a principal prática de leitura de Dilian neste período:

> *Leitura acadêmica. Tudo leitura acadêmica. Engraçado, tem professor, sabe, tipo uma coisa que toca? Tem um professor. Eu vi Marcos estudando o... Um professor, eu não vou me lembrar o nome dele não. Aquele que fazia atividades no Coque? Alexandre. Ele passou na disciplina dele texto de literatura. E eu acho, eu acho... Eu acho que textos literários cabem muito bem pras discussões acadêmicas e que são mais gostosos e mais legais de ler. Aí o professor só fica nessa academia, porque a formação literária do professor também é fraca, tás entendendo? Eu tô me dando conta disso agora. Então, a gente tem. Afinal de contas a Literatura traz muita coisa da História e que a gente poderia discutir, entendesse? Por exemplo, discutir a história da escola. Quantos textos literários a gente num tem que pode ter retrato da história? Eu nunca estudei, só estudei texto acadêmico, entendesse? (DILIAN)*

Neste depoimento, ela reflete sobre a “falta” de uma leitura diversificada em sua vida e resgata um exemplo da universidade que destaca a possibilidade de se estudar alguns conteúdos teóricos a partir da literatura.

É interessante destacar que, mesmo sendo a leitura acadêmica preponderante nas práticas de Dilian, o tema de sua pesquisa de doutoramento, compreensão leitora, estava relacionado ao universo da leitura. Ou seja, algumas de suas leituras teóricas para a produção da tese abordavam questionamentos como o que é ler, como as crianças compreendem a leitura e se as professoras ensinam a

compreensão leitora. Nessa perspectiva, podemos refletir que a escolha e aproximação do tema de seu doutoramento podem ter uma relação direta com sua experiência com a leitura construída ainda na infância. Outro elemento importante é compreender os reflexos que o final da tese provocara em Dilian em relação à leitura, confirmando ainda mais essa relação entre a leitura e suas escolhas. Sendo assim, a leitura acadêmica, que em muitos momentos dos depoimentos é retratada como obrigação, tem uma relação direta com o tipo de leitora que Dilian se tornou.

Ao falar na entrevista sobre formas de lazer, ao longo do doutorado, a leitura aparece sob duas perspectivas, como obrigação e como entretenimento. A leitura acadêmica, que é tão presente, em grande volume, é vista como uma obrigação, enquanto confessa a tentativa de ler – por prazer – um livro não acadêmico muito conhecido naquele momento:

> *É. Ou praia, eu tenho muita vontade de ter uma casa de praia, um dia eu vou ter. Praia, cinema eu vou muito pouco. Ler, eu, eu, é aquela coisa. A leitura se restringiu, restringe muito ao meu trabalho. É leitura pra trabalho. Eu tento, já tentei muito assim, eu vou ler só por prazer. Quando eu tô lendo ali eu fico dizendo: 'Ô, meu Deus, tô precisando ler aquilo também'. Sabe, eu não sei se quando passar o doutorado eu vou ter essa coisa, mas, por exemplo, nas férias. Eu, mesmo na escola, quando não estava fazendo o doutorado. Eu, férias de janeiro, vou pegar esse livro pra ler, 'O caçador de pipas'. Comecei a ler, terminou as férias e eu não terminei o livro. E não retomei esse livro, nunca mais retomei esse livro (DILIAN).*

Em paralelo a essa relação de leitura restrita e obrigatória do doutorado, e à dificuldade de ler livros de literatura adulta como distração, Dilian, como mãe, é uma "ávida leitora". Relata que lê com muita frequência para as filhas, além de contar outras histórias, assim como sua mãe fazia:

> *Leio livros, que aí eu digo assim: 'Esse livro aí...' eu mostro pra Sara, eu apresento muito esse livro. 'Esse livro, Sara, eu lia quando eu era do teu tamanho.'. E Sara gosta muito. Ela escolhe a história e eu leio pra ela (DILIAN).*

Além de ler para as filhas, sempre em voz alta, com entonações e personificando as vozes de cada personagem, costuma acompanhar o texto escrito com as mãos em conjunto com suas filhas, e também declama poesia em situações cotidianas do seu dia-a-dia:

> *Aí eu vou dizendo, 'a beleza do livro.'. Tem um poema que eu, que eu... leio muito pra Sara. Pronto, um dia eu, um dia ela tava... que aí passa um pouco da formação da gente, né, que eu acho que o professor não tem. Um, um, ela tava chorando, chorando, sabe aqueles menino quando apita pra apanhar? [...] Minha mãe dizia assim: 'Tem menino que apita pra apanhar.' Porque, assim, [adulto] 'Quer bolo?' [criança] 'Não.' 'Quer chocolate?' 'Não.' 'Quer...'. Você tenta agradar de todo jeito, 'Não. Não. Não', chorando, e*

> *você num sabe porque que tá chorando. 'Você quer uma palmada?'. Aí eu comecei a recitar o poema de Cecília Meireles, de, de, Cecília Meireles: 'Uma palmada bem dada, pra quem não quer nada. Ô menina levada.' E num sei quê. Aí vou dizendo o poema. Aí ela falou assim, aí parou de chorar. Então, assim, eu dizendo pra ele, quando ele: 'Às vezes é uma brincadeira, mas isso faz despertar o gosto.' Ou então, o outro de, de, de... eu sou péssima com nome, José Paulo Paes, que faz poesia pra criança também. Que é assim: 'Cadê, cadê o candeeiro?' num sei quê. Aí vai: 'Cadê, cadê, cadê, cadê, cadê a chave? Tá no bolso. E cadê a...' e, e, e essa cadência, essa coisa que criança gosta, entendeu? (DILIAN)*

Os livros e a leitura são algo muito presente na casa de Dilian, como veremos na análise de sua biblioteca, a seguir. A leitura, principalmente de literatura infantil, é uma rotina na vida dessa família. Ela compra vários desses livros, costuma ler cotidianamente *com* e *para* as filhas e, além disso, as filhas presenciam com frequência os pais lendo:

> *Ontem eu tava lendo João, João de Barros não, Manoel de Barros, Manoel de Barros, que tem poesia pra criança, coisa mais linda [...]. Leio. Pra Sara eu leio. Assim, queria fazer mais, mas leio. Ultimamente, ela tem ficado em casa, então... [...] ela pega, ela pega. Ela já faz assim ó... Como ela me ver tanto lendo outras coisas e, e ela vai pro quarto dela. Tem um monte de livros e aí ela pega. Ela pega, vai folheando e não sei o quê. E ela mesma vai folheando, igual na creche, que também incentiva. Muitas vezes: 'Sara, cadê tu Sara?' E ela: 'Tô aqui, tô lendo'. Os livros, entendesse. Às vezes, ela pega e 'Bora ler, mamãe, esse daqui'. Aí, eu vou e leio, entendeu? Ela vê muito, eu e o pai ler, mas não é aquela coisa assim. Ela vive lá com os livros, então quando ela quer ler, ela lê, quando não quer, fica aquela coisa meio que... (DILIAN)*

Segundo ela, seu esposo costumava, em determinados momentos, ler textos teóricos para as filhas. Dilian o alertou sobre a necessidade de primeiro apresentar às filhas a questão estética da literatura, a beleza dos textos, e assim, aos poucos, construir o gosto pela leitura:

> *Então, assim, pra essa formação, pra ela chegar a ler 'As veias abertas da América Latina', pra ver o 'Emílio', eu começo por aqui. Não dá pra.... Aí ele amenizou um pouquinho (DILIAN).*

Dilian também costuma levar as filhas para livrarias e sessões de leitura e contação de histórias em diversos locais da cidade:

> *Esse aqui... esse foi o mais recente que eu comprei. 'O dia em que a morte sambou'. É um livro que conta a história de um... esse rapaz, o escritor, é um egípcio, e ele faz um trabalho meio que... meio antropológico aqui. Em contato com a cultura daqui, da Zona da Mata. Tracunhaém, não sei o quê. Conheceu um rapaz que é um brincante, que dançava e tocava rabeca. Já era um velhinho e morre... Ele autografou para Sara e para Sofia. Aí ele conta a história... desse velhinho que morreu, mas que morreu já velho e brincando, entendesse? Essas brincadeiras populares (DILIAN).*

Sua atividade profissional, como professora de uma turma de Educação Infantil e também como membro da coordenação pedagógica[128], lhe proporciona o contato com diversas referências teóricas dessa área. Os livros de literatura infantil, em geral de diferentes gêneros, como poesias, contos de fadas e bíblicos, são bastante citados e referendados nesta etapa de sua vida, por estarem relacionados a sua atividade como professora e também como mãe.

Após a finalização do doutorado, ao ser questionada sobre o que lê, Dilian diz ler diversos livros de literatura infantil e afirma estar resgatando a alegria pela leitura:

> *São os livros de literatura infantil. Quem quiser me dar presente me dê livro de literatura infantil [...]. Adoro. Eu leio na escola, eu leio em casa. Leio pra Sara e leio pra mim. Eu adoro ler livro de literatura infantil. É uma coisa, né, que quem vai ver vai dizer assim: 'Coisa feia.' Sozinha. Pra mim, pra mim. Leio. É tão engraçado, isso, assim, pra mim. E, assim, e aí, agora eu leio [...]. Depois da tese. Que aí eu digo assim, depois que eu terminei a tese eu digo assim: 'Ó, eu num quero mais ler texto acadêmico nenhum. Eu vou virar contadora de história. Cabou-se! Num quero mais saber de academia. Vou virar contadora de história' (DILIAN).*

Como ela afirma, essa leitura é feita tanto sozinha, como forma de distração individual, como em conjunto com as filhas. Nas atividades profissionais e maternas que exerce, sempre vai existir a mediação dos seus alunos e de suas filhas com relação à leitura.

Essa "paixão" pelos livros de literatura infantil como um material de leitura pela alegria vai surgir fortemente no segundo e no terceiro depoimentos, após a finalização do doutorado. Percebemos que a conclusão da tese possibilitou a Dilian um interesse ainda maior em relação às obras e também às práticas da literatura infantil. Alguns resultados da sua pesquisa apontaram para a necessidade de formação dos professores para a prática da leitura com seus alunos. Diante deste dado e de um "desejo" anterior, Dilian "despertou", segundo afirma no depoimento, uma antiga vontade e "paixão", que é se tornar uma contadora de histórias. Sendo assim, resolveu fazer um Curso de Contação de Histórias[129], com duração de um ano.

> *E que, aí eu vou dizer, aí, e que se resgatou, sabe quando? No finalzinho da minha tese. Finalzinho da minha tese eu comecei a observar as práticas de leitura e escrita das minhas sujeitos, das minhas professoras. Então eu*

[128] É importante destacar, que no momento das duas primeiras entrevistas, Dilian exercia a função de professora da Educação Infantil em uma creche da rede municipal do Recife. Já na terceira entrevista, Dilian estava tomando posse como professora da Universidade de Pernambuco.

[129] Curso promovido pelo "Grupo Zambaiar", um grupo de formação de contadores de história que atua desde 2000 em Recife – PE.

> *fui começando a ter um olhar mais, eu disse: 'Meu Deus.' Eu fazia, eu tenho isso muito na minha prática, de ler pros meus alunos. Mas quando e a gente olha pro do outro a gente começa a rever a sua, né? Então, escrevendo a tese eu comecei a rever a minha. Eu disse: 'Eita, vou fazer outra coisa.' que eu já tinha [ênfase] muita vontade de fazer, que era o curso de contação de história. Aí eu fiz o curso de contação de história, entendesse? Aí descobri outra coisa, descobri outra, outro mundo. Aí hoje, hoje, depois da tese, depois, aí eu tô resgatando mais isso. Que eu já tinha esse gosto, mas que a academia me tirou (DILIAN).*

"A minha leitura é isso aqui", diz, referindo-se a vários livros de histórias infantis que estavam em cima da mesa no local da entrevista. Essa segunda entrevista foi realizada no local de trabalho – uma escola – e ela trouxe para o depoimento uma pilha de livros infantis para ir carimbando durante nossa conversa. Neste momento, ela afirma que a leitura que pratica atualmente é, em sua grande maioria, de livros de histórias infantis.

Ser "contadora de histórias" nos parece ter uma relação direta com a sua infância e com a influência de sua família, especialmente da mãe e de sua tia Rosita. Dilian parece levar consigo a tradição da família materna de contar histórias. Ela destaca ter também vários CDs com histórias, que vai escutando e memorizando para ampliar seu repertório como contadora de histórias:

> *Esses acervos com histórias... Histórias à brasileira. Que são histórias da tradição. E os clássicos... Pra eu começar a memorizar. Eu tenho até CD de contação de histórias... Isso aqui é tudo CD de contadores de história, contando histórias... Que eu escuto livros, que eu vou memorizando, pra eu ter um acervo de histórias pra contar, entendesse?(DILIAN)*

Dilian conta que já fez uso de suas histórias até mesmo em momentos de lazer com a família e amigos, organizando rodas:

> *Aí, nesse dia, nas férias, Jaque e eu disse: 'Ah, faltou energia aqui! Vamos fazer uma roda de histórias com os meninos da casa aqui'... Por que não tinham várias casas ali? Aí a gente fez... Aí no outro dia Jaque chegou com os meninos... (DILIAN)*

Após a finalização desse curso de contação de histórias, Dilian se voltou mais para a leitura de livros de literatura infantil, tanto pessoal quanto profissionalmente. Esse "despertar da literatura", para Dilian, tem uma forte influência profissional, uma vez que ela atuava, naquele momento, como professora de Educação Infantil, e a leitura e a literatura são conteúdos basilares desse nível de ensino:

> *Aí eu vi esse, depois esse, que é historinhas de contar. Aliás, primeiro foi esse, depois esse e... e aí depois eu fui vendo essa coleção, que é uma coleção bem gostosinha... Histórias das estações do ano, rimas... trabalhar rimas. É uma coisa que junta, entendesse? Junta o meu trabalho e o gosto. Aí vou descobrindo. Aí com o tempo eu vou descobrindo [...] (DILIAN)*

As formações de que participou na escola reforçaram essa relação e possibilitaram a ampliação de seu acervo, da compreensão e do encantamento em relação às obras infantis. Também observamos, em diversos momentos de seus depoimentos, a “empolgação” ao falar dos livros e contar sobre as histórias lidas:

> *Isso aqui já foi de uma formação que eu fui... Que conta a história, são várias histórias esse livro. São histórias de gigante. Aí tem João e o Pé de Feijão, histórias que tem um gigante na história. E aqui... Vamos ver o que aparece... Que aí os meninos, os meus alunos, eu fiz uma roda o ano passado, quando eu comprei esse livro. Eles ficam bestas. Bestas! ‘Cuidado, tem um gigante aqui dentro!’ [...] ‘É! De verdade!’ Aí a gente vai explorando. ‘O que é que o gigante tem?’, entendesse? Tudo que tá no gigante. Eles ficam bestas! [...] Não é? Isso eu vi numa formação, aí fiquei doida. Aí quando eu fico doida, aí saio catando até comprar. Até achar! [...] Aí comprei e levei para os meus alunos (DILIAN).*

Neste processo, ela aperfeiçoou seu olhar em relação a este tipo de literatura, principalmente no campo profissional, distinguindo obras clássicas das populares, estética e conteúdo, entre outros elementos:

> *[...] os clássicos. Menina bonita de Laço e Fita, esse A Bruxa Salomé. Tem uns livros aqui que são meio... que não é, não são muito usuais. Não é literatura... literatura clássica. É mais esses livrinhos, que é capa dura, pra criança, que conta os números, que não é, sabe? (DILIAN)*

> *E aí, o pior que eu tenho empregado um pouco disso na minha, na minha sala de aula. E, assim, o que antes eu fazia, lia com aquela perspectiva de se dizer assim, muito com a perspectiva da alfabetização, hoje não. É muito mais pelo gosto, pela beleza. Pela beleza do texto, que eu comecei a perceber mais, entendesse? Tem muito livro de literatura infantil ruim. Que, que você termina de ler... eu agora tô fazendo muito isso: termina de ler e aí percebe, nitidamente, que aquele escritor escreveu pra criança porque, hoje, é um filão econômico, entendesse? Num é um texto como, sei lá, [...] esse texto aqui eu acho gostoso, ‘Nosso amigo ventinho’. Sabe? Com coisa [...] Ruth Rocha tem um jeito de dizer as coisas de um jeito muito legal, muito gostosinho. E de dizer e fazer reflexões extremamente profundas. Temas extremamente complexos que os adultos não dão conta. Nós, adultos, a literatura adulta não, não, não, não, discute, discute, mas num, num... e traz de um jeito tão bonito pras crianças. Então isso me encanta. Então, assim, aí eu me descobri na literatura infantil (DILIAN).*

Segundo Coelho (2000), a leitura desses livros em busca da beleza e do encantamento está estreitamente ligada às discussões em torno das questões estéticas e pedagógicas dos livros de literatura infantil, e isso está muito presente no depoimento de Dilian, como podemos perceber acima. Consideramos que sua reflexão está permeada com sua própria formação profissional, como uma professora da Educação Infantil se depara cotidianamente com essas questões em seus estudos e na sua prática. Essa preocupação esboçada por Dilian, com relação ao *status* da literatura infantil, nos remete a outras discussões já travadas neste

campo. Como afirma Coelho (2000), na controvérsia que vem de longe: “A literatura infantil pertenceria à *arte literária* ou à *área pedagógica?”* (p. 46).

Também percebemos esse olhar cuidadoso em relação aos livros de literatura infantil quando ela destaca, em depoimento, a preocupação em observar aspectos técnicos das obras que escolhe:

> *Aí são livros que contam histórias. Esse aqui foi o primeiro que eu vi dessa coleção, que é* ‘Companhia das Letrinhas’, *que é uma coisa que eu olho também [...]. Editora, autor, sabe? Essas coisas (DILIAN).*

É importante destacar que a leitura religiosa permanece presente na vida adulta de Dilian. Essa leitura agora é voltada para as suas filhas, fazendo uso do mesmo livro que sua mãe leu para ela e seus irmãos na infância:

> *[...] tem um livro, eu num sei se na outra entrevista eu te falei de um livro de histórias bíblicas que meu pai tinha, que era da igreja dele. Depois eu posso te mostrar também esse livro, que eu aprendi todas as histórias da Bíblia por esse livro [...]. Eu tenho o livro. Porque ela sabe... comprei esse livro no sebo, minha filha, porque esse livro se acabou também. Quando a gente se mudou, entrou em construção na casa de mainha, então se perdeu muitos livros. E aí, esse livro, ‘Meu livro de histórias bíblicas’, é um livro capa dura, ‘Meu livro de histórias bíblicas’, e aí se perdeu esse livro. Depois de eu grande, já na faculdade: ‘Painho, aquele livro. Painho...’ num sei o que, num sei o que, num sei o quê. E procurou-se, painho comprou, mas não era o mesmo. E eu disse: ‘Não, eu quero aquela edição velha.’ Entrei na Estante Virtual, botei ‘Meu livro de histórias bíblicas’, aí saiu lá: ‘Edição velha’, comprei! [risos] Comprei por conta de Sara. E aí eu contava muito pra Sara: ‘Olha, Sara, esse livro aqui eu, eu lia, minha mãe lia pra mim quando eu era pequena, do teu tamanho.’ E aí, eu compro pra Sara, entendesse? (DILIAN)*

Apesar de não fazer referência direta sobre práticas de leitura relacionadas à religião na atualidade, Dilian afirma, em seu depoimento, que continua frequentando a igreja, embora com menor intensidade e menor envolvimento que anteriormente, e que suas filhas frequentam a EBD. Sendo assim, acreditamos que a leitura da Bíblia e demais materiais de leitura que fazem parte deste universo continuam sendo lidos, ao menos nos cultos, de forma alternada e coletiva.

Assim como as práticas de leitura, as razões, ou seja, os “porquês” da leitura de Dilian na fase adulta, são diversas e divididas também em duas fases.

Durante a pós-graduação, a leitura era muito mais voltada para o aprendizado e praticada por obrigação, para realizar uma atividade: lia-se para finalizar a dissertação e a tese, para exercer sua atividade profissional, para preparar aulas para o trabalho.

Nesse mesmo momento, porém, também aparece a leitura como forma de entretenimento, sendo parte integrante da sua rotina com as filhas: a leitura para o

entretenimento, para reviver e repassar as histórias familiares e também para educar as crianças. Este tipo de leitura é intensificado após o doutorado. Dilian só consegue redescobrir a leitura por entretenimento quando finaliza as obrigações acadêmicas.

Quando questionada sobre a construção de sua relação com a leitura, é importante destacar que Dilian sempre aponta a família, na figura da mãe, e a igreja como as instituições responsáveis pela sua inserção e pelo seu gosto em relação à leitura. Para Dilian, a escola não aparece como responsável por suas práticas de leitura, como apontariam alguns estudos sobre os meios populares. Talvez aqui seja necessário diferenciarmos as práticas de leitura – certamente promovidas pela escola – da construção do gosto pela leitura – pelo qual a família e a igreja são identificadas como responsáveis. Este papel secundário vai na mesma direção do resultado obtido por Galvão (2003), que, ao reconstruir a trajetória de uma "jovem leitora", afirma que ela atribui à escola apenas um papel indireto em sua formação como leitora.

Com o objetivo de melhor compreender o processo de formação de Dilian como leitora na atualidade, vamos analisar a composição de sua biblioteca pessoal.

4.3.3.4 A biblioteca de Dilian: um acervo acadêmico e infantil

Dos quatro filhos da família Rocha Cordeiro, Dilian e Nilson apontaram em seus depoimentos que possuíam em suas casas acervos bibliográficos constituídos a partir de suas respectivas formações. A constituição de um acervo de livros é, de certa forma, um resultado do êxito das práticas de leitura que eles vivenciaram em família, como analisamos anteriormente, e de uma trajetória escolar de sucesso. De acordo com Soares (2003), dos que têm curso superior, aproximadamente 60% declararam possuir mais de cinquenta livros em casa – "ou seja, quanto mais alto o grau de instrução, mais importância é atribuída à posse de livros" (SOARES, 2003, p.110). É o que observamos no caso dos dois irmãos. Porém, a opção por analisar apenas a biblioteca pessoal de Dilian deve-se primeiramente ao fato desta ser nosso "elo", a ligação da pesquisa com a história de sua família – como já exposto anteriormente, foi por meio da bem-sucedida trajetória de escolarização de Dilian que tivemos acesso a essa história. Em segundo lugar, podemos também considerar que, como filha mais velha, foi ela quem alcançou, até o momento da realização desta pesquisa, o mais alto grau de escolarização na família: o doutorado.

Não pretendemos fazer uma análise minuciosa e quantitativa do acervo de Dilian, mas compreendemos ser importante conhecer sua biblioteca, a organização geral, os principais títulos e os usos que ela, como adulta, faz desses livros e da leitura.

a) O espaço

A biblioteca fica localizada em um dos três quartos de seu apartamento. Um ambiente pequeno, mas com móveis feitos sob medida para a organização de um acervo em um espaço de estudo, ou seja, planejado. Trata-se de um quarto de estudo para ela, o esposo e as filhas. Contém diversas estantes, abertas e fechadas, com livros e outros materiais acadêmicos, como cadernos e textos fotocopiados. Em uma bancada, há uma mesa com dois computadores e duas cadeiras. Este ambiente é utilizado por toda a família, tendo em vista que, em um canto inferior da parede, existem duas pequenas estantes na altura de suas filhas, com livros infantis, e uma grande almofada no chão. No depoimento, Dilian apresenta este “espaço” como pertencente a suas filhas.

Figura 1 – Organização do acervo

b) A constituição do acervo

O acervo de Dilian foi constituído em sua fase adulta, em sua grande maioria por compras realizadas por ela e pelo esposo, também professor da área de Educação. Como afirma, foi ao longo da pós-graduação, em especial do mestrado,

quando tinha bolsa de estudo[130], que ela comprou mais livros e ampliou consideravelmente seu acervo:

> *Aí, esse daqui foi do mestrado também, de uma disciplina. Aí eu peguei... comprei esse livro. Era no tempo que a gente tinha bolsa. E eu não tinha nada pra gastar. Ajudava em casa, mas não tinha menino... aí comprava livro. Por isso que eu acho que eu tenho um acervo maior (DILIAN).*

Também observamos, em seu depoimento e na visita à biblioteca, que muitos títulos, principalmente os relacionados à educação infantil e, mais especificamente, literatura infantil, foram doações que ela recebeu como professora da rede municipal do Recife. Por Dilian trabalhar em um Centro de Educação Infantil (Cemei), sua rede de ensino disponibilizava, através de vários programas e projetos, coleções de livros, tanto para professores quanto para alunos. Além dos materiais que recebeu ao longo das formações continuadas:

> *Eu acho que tem... Ali é política da Educação Infantil. Pronto, é isso mesmo! Que a gente recebe na creche, que é, por exemplo: esses livros aqui, ó! O PNBE na Escola, literatura, aí vem as caixas do livro, aí a gente recebe pra gente estudar, entendesse? (DILIAN)*

c) A composição do acervo

O acervo é composto por livros, xerox de textos e CDs. Podemos agrupá-los em dois grandes grupos, **acadêmicos e infantis**. Dentro desta perspectiva, dividimos os livros em temáticas:

1. Livros acadêmicos da área da educação
    a. Livros sobre Leitura e Letramento
    b. Livros sobre Educação Infantil
    c. Livros acadêmicos de Educação em geral
2. Livros de literatura infantil

Dentro do grupo dos acadêmicos, percebemos, em primeiro lugar, um número expressivo de livros sobre leitura e temas correlatos. Segundo Dilian, a princípio, sua biblioteca era quase que exclusivamente sobre leitura – por isso identificamos uma prateleira repleta de livros sobre leitura. Isso se deve, provavelmente, a diversas questões: sua inserção na IC ainda na graduação, com uma pesquisa sobre leitura e

[130] Dilian teve bolsa da Capes durante o mestrado e o doutorado, o que facilitou essas aquisições e a composição de seu acervo.

alfabetização, e seu percurso a pós-graduação que a levaram a se aproximar ainda mais desta temática:

> *Aí, aqui. Os que eu usei na tese, né? Que são muito voltados pra leitura [...]. Mas o resto é tudo de... que eu usei muito na tese. E que tem muito a ver com leitura [...]. Que minha formação inicial foi em leitura (DILIAN).*

Figura 2 – Livros sobre leitura e letramento

Em segundo lugar, temos os livros sobre Educação Infantil, dos quais Dilian destaca que se aproximou a partir de sua atuação profissional:

> *Depois, quando eu fui para a educação infantil, aí eu comecei a fazer o meu acervo de educação infantil. E aí esse acervo de educação infantil tem algumas coisas, por exemplo, como esse daqui, que trata sobre o desenvolvimento da criança, o que é que cabe para a criança de 0 a 3, sabe? Qual a idade da educação infantil, ali, que é de Zabalza (DILIAN).*

Figura 3 – Livros sobre educação infantil

Os livros de literatura infantil são uma parte importante do acervo, que ela considera sua paixão:

> *Agora, minha paixão, que tá meio bagunçada... Aí tem as partes que são literatura... Mas tudo literatura infantil! (DILIAN)*

Há alguns poucos títulos de histórias clássicas, como contos de fadas, e, em sua grande maioria, livros infantis de histórias contemporâneas.

Figura 4 – Livros de literatura infantil

Dilian considera algumas dessas histórias infantis contemporâneas, como "clássicas":

> *[...] Não, os clássicos. 'Menina bonita do laço de fita', esse 'A Bruxa Salomé' (DILIAN).*

Figura 5 – Livros de literatura infantil

Além dos livros citados, no acervo observamos várias coleções de CDs e DVDs com contações de histórias infantis e outros com músicas também infantis.

d) A organização do acervo

Os livros e outros materiais da biblioteca são separados de acordo com uma organização pessoal de Dilian, que os setoriza por uso e por momentos de sua formação. Ao longo da visita e de acordo com o depoimento, percebemos oito categorias de organização:

1. Graduação (títulos da área da Pedagogia)
2. Iniciação científica (títulos sobre leitura e alfabetização)
3. Utilizados no mestrado (títulos sobre variação linguística e outros)
4. Utilizados na tese (títulos sobre leitura)
5. Utilizados no trabalho (títulos sobre Educação Infantil)
6. Literatura infantil
7. CDs infantis
8. Outros (títulos pertencentes ao seu marido[131])

Destacamos que, ao longo da visita, sempre que Dilian achava um livro fora do lugar, ela o reconhecia e colocava no local adequado, o que demostrava o reconhecimento de seu acervo e o cuidado em manter sua organização:

> *Aí, aqui. Os que eu usei na tese, né? Que são muito voltados pra leitura. Mas assim, tem alguns que também eu não usei. Esse aqui tá fora do lugar... Esse aqui é de educação infantil. Era pra tá lá... (DILIAN)*

e) O uso

A partir de seus depoimentos, Dilian faz uso de seu acervo rotineiramente, tanto na perspectiva profissional e acadêmica quanto pessoal. Profissionalmente, ela tem necessidade de consultar seus livros para o planejamento das aulas e para estudos de formação continuada na escola onde trabalhava. Academicamente, Dilian continua a ler seus livros para a produção de artigos e trabalhos para congressos, resultantes de sua tese de doutorado. Pessoalmente, ela, como mãe, faz uso dos livros infantis como forma de entretenimento seu e de suas filhas.

[131]Percebemos que a biblioteca e o acervo constituído pertencem e são utilizados por toda a família, incluindo marido e filhas. Compreendemos ser importante entender o espaço como um todo, porém, nos detivemos a analisar mais cuidadosamente apenas os materiais de leitura pertencentes a Dilian. Percebemos, porém, que os livros pertencentes ao esposo são também, em sua maioria, acadêmicos da área de educação.

Dilian afirma também que empresta seus livros a alunos e conhecidos. Destaca que já comprou um determinado livro mais de uma vez, pois, em diversas situações, emprestou e não recebeu de volta:

> *Por isso que eu acho que eu tenho mais... um acervo maior... é desse tempo, esse daqui. Esse daqui eu já comprei uns dois desse. Eu empresto, o povo não traz de volta (DILIAN).*

f) Marcações e zelo pelos livros

A maioria dos livros de seu acervo são novos e em perfeito estado de conservação, tantos os acadêmicos quanto os infantis. A leitura desses livros transparece também na forma como eles são marcados: percebemos, em diversos desses materiais, trechos grifados a lápis, com anotações ao longo do impresso que indicam sua leitura. Alguns aparentam ter sido pouco utilizados e não têm as referidas marcas de leitura, o que não quer dizer que não tenham sido lidos: para este tipo de afirmação, necessitaríamos de uma análise de cada material em relação aos momentos de formação de Dilian.

g) Considerações sobre a biblioteca

A biblioteca de Dilian é pequena, planejada, repleta de livros e organizada. Tem mais um caráter de local para o estudo, mas também é um espaço familiar de prazer e diversão com as filhas. É um ambiente vivo, com circulação e interação entre os livros e as pessoas. Podemos considerar a biblioteca de Dilian como um acervo quase que exclusivamente acadêmico, com a exceção das obras de literatura infantil.

Dilian montou uma biblioteca na área de Educação, com um acervo quase restrito a essa temática, que podemos entender pela sua formação e a de seu esposo: pedagogia, mestrado e doutorado em Educação. A superioridade numérica de obras relacionadas ao universo acadêmico reforça a análise em relação às práticas de leitura na fase adulta, uma vez que, ao longo de sua trajetória de formação na pós-graduação, Dilian foi formando e ampliando seu acervo. Também percebemos que esses livros, em sua maioria sobre leitura, têm uma relação direta com sua formação familiar e acadêmica. Muitas dessas obras estão estritamente vinculadas à produção dos trabalhos acadêmicos, em uma leitura por “obrigação”.

Da mesma forma, percebemos a expressiva quantidade de livros de literatura infantil e o entusiasmo de Dilian ao falar e apresentar essas obras. Isso reforça sua afirmação de que, a partir da conclusão do doutorado, “despertou” ou “retornou” a alegria na leitura, principalmente das obras infantis.

A vivência profissional também possibilitou a ampliação de seu acervo em relação às obras sobre educação infantil e especialmente sobre literatura infantil. É importante destacar que Dilian trabalhava em uma rede de ensino pública com muitos programas e projetos que doavam ou facilitavam o acesso aos livros para professores.

É importante também destacar que a organização do acervo segue a lógica de formação de Dilian, respeitando as etapas de sua trajetória acadêmica.

Os livros são, em sua maioria, novos e em bom estado de conservação, o que pode indicar cuidado e zelo com o objeto. Uma boa parte apresenta marcas de utilização, o que também demostra o seu uso.

Sendo assim, a biblioteca de Dilian é totalmente condizente com sua trajetória de formação acadêmica e profissional. Não se trata de um acervo literário, repleto de clássicos, obras antigas e herdadas, e sim de um acervo novo de uma “jovem estudante” em permanente formação acadêmica e profissional.

4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DA FAMÍLIA ROCHA CORDEIRO

A família Rocha Cordeiro é pequena, negra, evangélica de origem pobre e interiorana. A maioria dessas características já os colocam em um lugar social de desafios e barreiras, principalmente em relação à leitura. O estudo de famílias como a Rocha Cordeiro possibilita compreender melhor a formação de leitores nos meios populares, cujas instâncias principais de inserção nas práticas de leitura na infância e na juventude são a família e a igreja e, em menor proporção, a escola. As práticas de leitura familiares e religiosas são as mais presentes nos relatos ou na lembrança de todos os filhos.

De acordo com Lahire (2002), as práticas de leitura não têm uma relação direta com as classes sociais: elas estariam mais vinculadas aos tipos de leitores que vão sendo constituídos a partir dos contatos e das experiências com a leitura. Neste sentido, o estudo sobre a família Rocha Cordeiro revelou que as experiências

de leitura estão relacionadas, principalmente, com seus contextos e suas vivências. Sendo assim, as formas como esses filhos se apropriaram da leitura estão diretamente relacionados ao “contexto de produção, marcados por valores” das instituições nas quais estavam inseridos, ou seja, família e igreja e escola.

Podemos afirmar que suas práticas de leitura estão vinculadas à família materna, ou seja, a árvore materna de leitura nesta família é muito forte: a avó materna como leitora, a tia Rosita como contadora de histórias, e a Sra. Joanita, que é leitora e leu para os filhos durante toda a infância destes. Em todos os relatos, a mãe aparece como a principal mediadora e responsável: lia histórias, ajudava nas atividades escolares, lia a Bíblia, lia a REBD, fazia gincanas de leitura, contava histórias infantis, contava histórias sobre a família, contava histórias da tradição oral. Na maioria dos relatos, a mãe sozinha foi a condutora deste processo, mas, em outros momentos, teve a companhia do esposo, o Sr. Nelson, e também uma forte influência, em relação à escolarização e leituras, da filha mais velha, Dilian.

A religião nos pareceu ser um aspecto preponderante ao longo da infância desta família: na organização da vida familiar em função da religião, da fé, dos preceitos religiosos e protestantes, a leitura aparece como um dos elementos condutores deste processo. Uma leitura, que na família Rocha Cordeiro, nos pareceu ter como premissa maior a formação de um cristão: a igreja demanda da família esse papel e a mãe, a Sra. Joanita, o cumpriu fielmente, lendo e estudando a palavra de Deus para e com seus filhos, para que eles se tornassem pessoas tementes a Deus e bons cristãos. Ou seja, houve investimento dessa família para a construção do cidadão ético e religioso.

Outro aspecto da religião que merece uma reflexão é a proximidade, nos aspectos didáticos, entre as aulas da EBD e a escola regular. Como afirma Marcondes (2005), as práticas de leitura trabalhadas nesse espaço religioso, que eram intensas, segundo os relatos, pela semelhança com as práticas escolares, contribuíram para a formação da leitura desse filho e dessas filhas.

As práticas de leitura familiares e religiosas foram tão intensas e marcantes na vida desses sujeitos e, de certa forma, determinantes na relação que eles construíram com a leitura, que a escola aparece de forma secundária nos relatos dos irmãos. Como afirmam Batista (1998) e Lahire (1997), essas práticas foram além das práticas escolares de leitura, foram superiores, mais marcantes e definidoras na formação de leitores. Também pelo fato de que na escola, assim como a maior parte

das lembranças dos docentes pesquisados por Batista (1998), “passado os momentos iniciais da aquisição das habilidades básicas da leitura, através das práticas de alfabetização elementar, a escola deixa de realizar todo um trabalho de formação de leitores” (p. 12).

No que diz respeito às práticas de leitura em relação a cada etapa da vida, observamos que a infância, de forma mais preponderante, e a juventude são as principais fases na construção das práticas de leitura desta família. Na infância constrói-se o “alicerce” com o investimento diário na formação de leitores. Podemos considerar que os materiais de leitura utilizados foram diversos, em especial uma coleção de livros de histórias infantis que marcou muito as práticas de leitura dessa família – além das leituras religiosas e dos contos familiares. Segundo De Singly (1996), as práticas desenvolvidas pela família no intuito de educar os filhos para a leitura, de certo modo, permanecem presentes na vida dos filhos ao longo da vida. Mesmo as rupturas e as negações não acontecem de maneira a romper por completo com as práticas de origem.

No período da juventude, a ampliação das leituras e a descoberta de outros espaços vão aproximar ainda mais esses filhos do universo literário. Já na universidade, percebemos vivências diferenciadas em relação à leitura. As filhas mais velhas encontraram mais barreiras, sob formas diferentes: Dilian, a precursora, galgou e abriu os caminhos com dificuldades; já Débora, casada e com filhos, foi uma universitária com muitas responsabilidades e sem tempo. Enquanto isso, os filhos mais novos, Nilson e Daniely, tiveram o caminho já traçado, com mais facilidades de acesso e permanência. Ao mesmo tempo, essa facilidade não se afasta totalmente das práticas de leitura desenvolvidas na infância.

A fase adulta já pode ser considerada como um “resultado” dessas práticas em outras fases, uma vez que, nela, não observamos mais uma interferência direta da família. Vemos o que eles leem para si e para os outros (sua nova família, trabalho etc.). Como percebemos, os quatro jovens leitores, distintos em seus objetivos e práticas de leitura, se tornaram leitores fluentes, sendo Débora uma leitora do trabalho, Nilson um leitor fluente e Daniely uma leitora acadêmica.

Consideramos a filha mais velha, Dilian, a referência na família e sujeito condutor desta tese para contar a história das práticas de leitura desta família. Podemos classificá-la como uma leitora profissional que está redescobrindo a alegria da leitura. Realizamos duas entrevistas no intervalo de três anos e

percebemos profundas mudanças nas práticas atuais de leitura. No primeiro momento, quando ainda estava escrevendo sua tese, Dilian afirmava que não lia mais nada além dos textos acadêmicos para a elaboração do trabalho. Na segunda entrevista, mais de um ano após a defesa da tese, aparece o resgate a partir da análise dos dados de sua pesquisa – mais especificamente as práticas de leitura de seus sujeitos professores, do gosto pela leitura, a preocupação de se aprimorar profissionalmente nessa perspectiva, o que a levou a participar de um curso de contação de histórias.

Dilian, atualmente, carrega a “herança materna” de contadora de histórias. Ou seja, a academia, que, em certo momento, lhe tirou a alegria da leitura, em outro momento, a devolveu. Isso nos mostra, como afirma Batista (1998), em sua pesquisa sobre professores (as) em relação à leitura, que, no processo de formação profissional, o acesso aos materiais de leitura pode ser árduo e provocar no sujeito um sentimento de não leitor, pela ausência de autonomia e pela dificuldade encontrada no gênero. Porém, como ocorreu com Dilian, quando esse processo termina, um novo ciclo se constrói, no qual existe a possibilidade de escolher por “essa ou aquela parte da herança moral e cultural” (DE SINGLY, 1996, p.164).

Como professora de Educação Infantil e agora como docente de nível superior, o ofício de Dilian parece estar muito vinculado às práticas de leitura vivenciadas em sua infância: sua biblioteca pessoal é um reflexo dessa divisão (acadêmicos e infantis). Além do mestrado e doutorado na área de Educação e Linguagem, pesquisando temas relacionados à leitura, ela fez um curso de contação de histórias e atua hoje como professora da Universidade de Pernambuco, ministrando a disciplina de Literatura Infantil.

Dilian levou sua relação com a leitura diretamente para sua vida profissional. Por outro lado, ao afirmar, em uma das entrevistas, que a partir de então só pretendia ler livros infantis, analisamos que, como professora universitária, ela provavelmente não poderá ler apenas livros de literatura infantil, pois tem a obrigação profissional de ler também sobre as pesquisas que tratam da literatura infantil. Não poderá, portanto, se restringir a seus interesses pessoais de leitura, embora tenha mais alegria em ler.

5 A FAMÍLIA SILVA – INVESTIMENTO DOS PAIS, INFLUÊNCIA DOS FILHOS E FILHAS MAIS VELHOS E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Neste capítulo apresentaremos o perfil da família Silva. Primeiramente vamos apresentar algumas reflexões em torno do processo de produção das entrevistas, e seguir analisando a origem e a organização familiar até as práticas de leitura em diversos momentos da vida de seus filhos e filhas.

5.1 NOTAS ETNOGRÁFICAS DAS ENTREVISTAS COM A FAMÍLIA SILVA

O contexto de produção dos depoimentos da família Silva é central e primordial na compreensão deste extenso grupo familiar. Tratou-se, para mim, de um grande desafio como pesquisadora. Foi necessário realizar um "mergulho" neste universo familiar que foi, a meu ver, ainda mais singular e emblemático. Superando desafios e com muita paciência, realizar uma pesquisa com esta família significou entender esses sujeitos um pouco mais profundamente e compreender aos poucos algumas de suas características para poder entender suas histórias. Sendo assim, entendemos que visualizar este processo – com muitas entrevistas, muitas horas de gravação, falecimentos, mudanças, idas e vindas a cidades distantes ou outros estados, e até a utilização da tecnologia para abarcar a totalidade dos depoimentos dos sujeitos – é extremamente importante para a compreensão do leitor.

Realizamos entrevistas com todos os quatorze membros da família Silva, entre os anos de 2007 a 2017[132], totalizando aproximadamente 20 horas e 28 minutos de gravação em áudio. Foram quatorze encontros[133]: uma entrevista com cada integrante e, como já apresentado na metodologia, dois encontros com Rosilda – uma entrevista inicial e outra em conjunto com uma visita/pesquisa, também gravada, em sua biblioteca.

---

[132] Alguns depoimentos foram coletados anteriormente ao ingresso no doutorado, quando já organizava a proposta de pesquisa que viria a se transformar nessa tese. Diante disso consegui entrevistar Sr. Ernesto e Antônio ainda em 2007 e eles viriam a falecer no ano de 2008.

[133] Em ordem, realizamos a primeira entrevista com Rosilda, a segunda com o Sr. Ernesto e a Sra. Anatércia, a terceira com Maria Cirino, a quarta com Zaqueu, a quinta com Maria do Desterro, a sexta com Antônio, a sétima com Marcos, a oitava com Isabel, a nona com Joana, a décima com Francisca, a décima primeira com Severino, a décima segunda com Ernesto, a décima terceira com Anatércia, e a décima quarta e última entrevista foi realizada novamente com Rosilda, junto com a visita a sua biblioteca.

Todas as entrevistas foram baseadas em roteiros elaborados previamente com perguntas mais gerais e outras específicas sobre a temática. A qualquer momento, porém, a pesquisadora teve a liberdade de inferir outras questões a partir do que era relatado[134].

Por se tratar de uma família numerosa, que tem diversos dos seus filhos e filhas morando em cidades ou estados diferentes, o processo de marcação das entrevistas da família Silva foi um pouco mais complicado – portanto, naturalmente, necessitou de algum tempo e diversas colaborações. Algumas entrevistas foram marcadas por telefone, outras pessoalmente, contando sempre com a colaboração de todos e todas. Esta família, no decorrer da pesquisa, encontrava-se dividida em três estados: Pernambuco, Paraíba e Roraima. As oito primeiras entrevistas foram realizadas em Petrolina, cidade do interior do estado de Pernambuco onde eu residia no início da pesquisa. Para as sete últimas entrevistas, como já morava no Recife, foi necessário deslocar-me tanto para Petrolina quanto para João Pessoa, visando a finalizar o processo de coleta dos depoimentos.

Como já afirmou Lahire (2002), contar essas histórias é ter uma certa aproximação com esses sujeitos. Foi a relação construída com Rosilda que possibilitou sua fundamental intervenção para a realização de todas as entrevistas. Ela, antecipadamente à minha apresentação, entrou em contato com os irmãos, falou do que se tratava e intermediou as entrevistas com todos os sujeitos da família, com apenas duas exceções, Ernesto e Anatércia, com os quais entrei em contato com o auxílio de outros irmãos.

No início de todas as entrevistas, expliquei sobre a pesquisa e seus objetivos. Em cada entrevista, foi entregue o TCLE, que foi assinado em duas cópias (uma para a pesquisadora e outra para o sujeito).

Após a transcrição de cada entrevista realizada, entregamos o documento impresso e uma versão por e-mail, juntamente com o áudio do depoimento. Deixamos claro para todos os sujeitos que qualquer alteração no documento transcrito poderia ser solicitada a qualquer momento. Na família Silva, foi autorizado o uso na íntegra de todas as entrevistas.

Para entender mais detalhadamente cada entrevista e todo o processo de produção, ver o Apêndice H.

---

[134] Ver roteiros no apêndice G.

5.1.1 Algumas reflexões

A família Silva sempre se mostrou como um dos desafios da pesquisa. Conseguir o depoimento de todos os integrantes só foi possível devido à articulação realizada por Rosilda com os demais familiares.

A possibilidade de entrevistar a maior parte dos filhos e filhas durante os festejos natalinos de 2008 também foi um fato decisivo para a coleta dos dados – principalmente porque, no ano seguinte, a família Silva sofreria a perda de duas referências emblemáticas em seu processo de formação: Sr. Ernesto e Antônio.

Minha relação de *intimidade* com a família Silva foi um elemento importante na construção desta pesquisa. Adentrar profundamente nessa história, neste trabalho no qual só aparece parte de tudo que vivi e ouvi ao longo de alguns anos de convívio, foi extremamente importante para a análise que faremos a seguir.

Segundo Lahire (1998), "nós não somos espontaneamente conscientes (e capazes de falar sobre) do que somos, do que fazemos e do que sabemos" (p.17). Neste contexto, o *tempo* entre as entrevistas também foi essencial para entender a construção e a relação desta grande família. Não vislumbramos como seria possível adentrar nessas histórias sem construir uma relação que levou tempo, compreender até mesmo o lugar ocupado por cada sujeito sem "mergulhar" em cada relato e ter a possibilidade de rever os protocolos dos novos encontros. A cada entrevista realizada com cada sujeito, percebíamos elementos que nos conduziam a alterações nos próximos roteiros. Em especial com Rosilda, de quem coletamos mais de um depoimento, o longo período decorrido entre a primeira e a segunda entrevistas foi essencial para compreender o papel ocupado por ela na família. Afinal, como afirma Lahire (1998), em relação à possibilidade de o pesquisador conhecer profundamente as práticas de leitura,

> quanto mais se conhece o seu objeto, mas se aprende a conhecer as questões que não devem ser feitas e aquelas que são necessárias se quisermos observar ou gravar outra coisa que o simples jogo ou efeito das categorias de percepção dominantes (p. 10).

Os dois elementos anteriormente citados, *intimidade* e *tempo,* foram essenciais para o entendimento das particularidades desta família – como, por exemplo, a forma como se denominam: algumas vezes com diminutivos, outras com seus segundos nomes, como Antônio (Inácio), Anatércia (Tercinha), Maria Isabel

(Bel); e outras de formas completamente diferentes, como Rosilda (Lêda), Maria do Desterro (Preta), Maria Cirino (Ceça), Francisca (Titica) e Severino (Bino ou Cirino).

A *análise da biblioteca* da família Silva também nos trouxe elementos essenciais para o entendimento de um acervo: a biblioteca da família, que vai além do caráter pessoal, possibilitou também apreender, em diversos momentos, a materialidade das práticas de leitura, tanto de Rosilda quanto de seus irmãos, quando ela nos apresentava os livros que os irmãos liam, os cadernos e apostilas da universidade, a coleção de revistas preferida do irmão mais velho, a caderneta de notas da irmã mais velha, fotografias, cartas, etc.

No estudo da família Silva, a entrevista nos possibilitou vivenciar a grande maioria das *características de um depoimento* em um mesmo grupo: do relato mais longo ao mais curto, do mais emocionante ao mais cômico, do mais solitário ao depoimento feito em conjunto, bem como uma diversidade de *narradores.* A grande maioria dos membros falou por horas sobre sua formação, a da família e as práticas de leitura. Para alguns dos filhos, porém, não era “natural” ou “prazerosa” a vontade de falar. Em nenhum momento foi negada uma entrevista, como já destacamos; porém, para alguns sujeitos, as intervenções tiveram que ser mais pontuais e recorrentes, destacando o quanto era importante também a sua versão, apesar de não termos constatado grandes diferenças entre relatos de sujeitos diferentes sobre o mesmo fato. Duas características que me pareceram constantemente presentes nos depoimentos foram o bom humor – trata-se de uma família extremamente alegre e divertida – e o orgulho de fazer parte dessa família – todos, sem exceção, mesmo que eu não perguntasse, faziam questão de afirmar que eram uma grande família, com muitos problemas, mas que nada os impedia de sempre ajudar uns aos outros e isso era motivo de orgulho.

Foi recorrente, na família Silva, a entrevista assistida ou com a participação de outros membros familiares, como descrevemos no Apêndice H. A entrevista marcada com o Sr. Ernesto teve participação da Sra. Anatércia. Na entrevista de Antônio, Rosilda, Maria do Desterro e Maria Cirino assistiram e participaram. A entrevista de Maria Cirino teve a breve participação do Sr. Ernesto. A entrevista de Maria do Desterro teve a participação de Antônio, Rosilda e Maria Cirino. Finalmente, a entrevista de Joana teve a participação de Maria Cirino. Essas situações, não combinadas, revelaram uma possibilidade a mais durante a pesquisa: a de perceber uma espécie de “memória familiar” compartilhada por todos. A

expectativa de “ouvir” o depoimento do outro, de complementar a fala, de relembrar um fato, de ser consultado para confirmar algo, constituiu esses depoimentos de forma singular. Além desses elementos, o movimento de escutar o outro já revela elementos sobre a família e sua história: por exemplo, no depoimento de Antônio, a escuta e o olhar atento das irmãs já me revelavam que ele era uma figura central na história familiar; ou a impossibilidade prática de realizar a entrevista com o pai sem a participação da mãe e vice-versa.

Os desafios em relação aos *espaços* das entrevistas também constituíram um elemento importante. Em sua maioria, as entrevistas foram feitas em casa, em espaços familiares, e a maioria dentro do contexto de formação da própria família: a casa dos pais. Como afirma Lahire, “o lugar da entrevista pode ser determinante para fazer renascer (ou distanciar) as práticas efetivas” (1998, p. 11). No caso das práticas familiares de leitura, o espaço da casa é um fator que aproxima essas lembranças. Em poucas ocasiões, realizamos as entrevistas nos espaços profissionais dos sujeitos: apenas no primeiro depoimento de Rosilda, que ocorreu na universidade, no de Zaqueu, que entrevistei em meu local de trabalho, e no de Ernesto, uma banca de revista dentro de uma universidade. No caso de Ernesto, foi possível perceber a materialidade das práticas de leitura a partir dos materiais de leitura como livros e revistas. Quando eu perguntava a ele sobre o que lia na banca e como lia, fica clara a importância do espaço na relação direta com as práticas de leitura.

É interessante destacar também, no processo de coleta dos depoimentos desta família, a utilização de um recurso tecnológico, como o Skype[135], para possibilitar a entrevista com alguém distante. Foi o caso de Anatércia, que reside em Rondônia, com quem o recurso foi utilizado com resultado positivo: diante da tela do computador, nos conhecemos e realizamos a entrevista de forma satisfatória.

Com o objetivo de analisar as práticas de leitura desta família e seu processo de construção de filhos e filhas leitores, faz-se necessário entender a própria constituição familiar, seus percursos de vida, escolarização, atuação e organização. Trata-se de uma família grande, diversa e com uma trajetória de sucesso singular. Falar um pouco sobre a formação desta família, suas origens e trajetórias de vida torna-se importante para a posterior compreensão das práticas de leitura das quais

[135] Skype é um software que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz e vídeo.

são protagonistas. A seguir, o Quadro 2 apresenta a ordem, o ano e a cidade de nascimento, o grupo a que pertence[136], a formação escolar[137] e profissional, e a situação geográfica atual de cada membro da família.

Quadro 2 – A família Silva

Membro da família/data e local de nascimento		Escolaridade	Percurso escolar	Profissão-Atividade e residência atual
Pai **SR. ERNESTO** 1921 Piancó/PB		2º ano do Ensino Fundamental	**Aprendeu a ler:** Na escola. **Ensino Fundamental:** Aulas com professoras diversas a partir dos materiais de leitura: carta do ABC, Cartilhas e livros de leitura.	Faleceu em 2008 Aposentado como funcionário público
Mãe **SRA. ANATÉRCIA** 1928 Piancó/PB		Aprendeu a ler	**Aprendeu a ler:** Com as filhas mais novas, já na velhice.	Dona de casa-Costureira Petrolina/PE
GRUPO 1	**Filha 1** **MARIA DO DESTERRO** 1946 Piancó/PB	Licenciada em Língua Portuguesa	**Aprendeu a ler:** Na escola **Ensino Fundamental:** 1. Grupo escolar ou Escola Isolada do 3º Batalhão – instituição pública - Conceição/PB 2. Colégio estadual de Patos – instituição pública - Patos/PB **Ensino Médio** 1. Escola normal – instituição pública – Souza/PB **Ensino Superior**: Licenciatura em língua portuguesa – instituição Privada – Cajazeiras/PB	Faleceu em 2016 Professora aposentada da rede pública estadual de Souza/PB

[136] Conforme já foi exposto na metodologia e será melhor explicitado neste perfil, por se tratar de uma família numerosa, dividimos os filhos e filhas em três grupos de quatro pessoas.

[137] Reforçando o que já estabelecemos na metodologia, como os grupos de filhos e filhas da família Silva estudaram em períodos distintos, as nomenclaturas utilizadas nos depoimentos para denominar cada nível escolar percorrido são divergentes e, muitas vezes, sequer correspondem à nomenclatura oficial do período. No intuito de facilitar a compreensão do leitor em relação às trajetórias de escolarização de todos, decidimos padronizá-las com base na organização atual da Educação Básica brasileira. Também destacamos que, por falta de alguns dados e confirmações, não foi possível reconstituir as instituições onde alguns filhos e filhas desta família cursaram a Educação Infantil: principalmente nos grupos 1 e 2, a entrada na escola aconteceu a partir dos 7 anos de idade, como era definido na lei, e nos demais depoimentos não aparecem referências a esse nível de ensino. Sendo assim, apenas destacamos se aprenderam a ler em casa ou na escola.

Membro da família/data e local de nascimento		Escolaridade	Percurso escolar	Profissão- Atividade e residência atual
	Filho 2 **ANTÔNIO** 1948 Piancó/PB	Engenheiro Mecânico	**Aprendeu a ler:** Na escola **Ensino Fundamental:** 1. Grupo escolar ou Escola Isolada do 3º Batalhão – instituição pública - Conceição/PB 2. Colégio estadual de Patos – instituição pública - Patos/PB **Ensino Médio** 1.instituição pública– (técnico em contabilidade) Souza/PB 2. Escola Religiosa- Souza/PB **Ensino Superior**: Engenharia Mecânica – instituição (UFPB) – João Pessoa/PB	Faleceu em 2008 Aposentado como funcionário público do Banco do Nordeste
	Filha 3 **JOANA** 1951 Piancó/PB	Licenciada em História	**Aprendeu a ler:** Na escola **Ensino Fundamental:** 1. Grupo escolar ou Escola Isolada do 3º Batalhão – instituição pública - Conceição/PB 2. Grupo escolar Coronel Mariz – instituição pública - Serra Negra/RN 3. Colégio estadual de Souza- batista Leite – instituição pública - Patos/PB **Ensino Médio** 1.Colégio Nossa Senhora Auxiliadora- instituição privada – Souza/PB –(magistério) bolsa de estudo 2. Colégio estadual de Petrolina – instituição pública – Petrolina/PE **Ensino Superior**: Licenciatura em História- Instituição Privada (FESP) – Petrolina/PB	Professora aposentada da rede estadual de Pernambuco Petrolina/PE
	Filha 4 **ROSILDA** 1953 Piancó/PB	Mestre em Educação	**Aprendeu a ler:** Na Escola Escola Isolada do 3º Batalhão - instituição pública - Conceição/PB **Ensino Fundamental:** 1. Grupo escolar Coronel Mariz – instituição pública - Serra Negra/RN 2. Colégio estadual de Souza – instituição pública - Patos/PB **Ensino Médio** 1. Colégio estadual de Petrolina – instituição pública – Petrolina/PE **Ensino Superior**: Pedagogia– instituição Pública (UFPB) – João Pessoa/PB **Especialização**: Especialização Programação de Ensino em Pedagogia **Título da monografia:** *As impressões dos professores do ensino médio, acerca da profissionalidade na formação continuada, em Petrolina, PE* **Mestrado:** Educação – Instituição pública (UFES) - Vitória/ES **Título da dissertação:**	Professora universitária - Universidade de Pernambuco - instituição pública Petrolina/PE

			Os impactos da formação continuada no trabalho do professor do ensino médio em Petrolina.	
Membro da família/data e local de nascimento		**Escolaridade**	**Percurso escolar**	**Profissão-Atividade e residência atual**
G R U P O 2	**Filho 5** **ZAQUEU** 1955 Itaporanga/PB	Doutor em Engenharia Mecânica	**Aprendeu a ler:** Escola **Ensino Fundamental:** 1. Grupo escolar Coronel Mariz – instituição pública - Souza/RN 2. Colégio estadual de Souza – instituição pública - Patos/PB **Ensino Médio** 1. Colégio estadual de Petrolina – instituição pública – Petrolina/PE 2. Instituição pública-Feira de Santana/BA **Ensino Superior**: Engenharia Mecânica- Instituição pública (UFPB) – João Pessoa/PB **Mestrado:** Engenharia Mecânica – Instituição pública (UFPB) - João Pessoa/PB **Título da dissertação:** *Obtenção de superfície seletiva em Ni sobre Al para conversão térmica de energia solar* **Doutorado:** Engenharia Mecânica – Instituição pública- (INSA) - Lion/França **Título da Tese:** *Transfert Couples conduction-rayonnement: application de la method flash aux milleux semitransparents*	Professor universitário – Universidade Federal da Paraíba - Instituição pública João Pessoa/PB
	Filha 6 **MARIA CIRINO** 1958 Conceição do Piancó-/PB	Enfermeira especialização em Saúde Pública	**Aprendeu a ler:** Escola **Ensino Fundamental:** 1. Grupo escolar Coronel Mariz – instituição pública - Souza/PB Escola Paes Barreto – instituição pública- Petrolina 2. Escola Marechal Antônio Alves Filho – instituição pública - Petrolina/PE **Ensino Médio** 1.Escola Marechal Antônio Alves Filho – instituição pública - Petrolina/PE Otacílio Nunes (profissionalizante em Crédito de finanças) – Instituição pública - Petrolina/PE **Ensino Superior**: Enfermagem- Instituição pública (UFPB) – João Pessoa/PB **Especialização**: Saúde pública	Enfermeira - Funcionária pública- Petrolina/PE

Membro da família/data e local de nascimento		Escolaridade	Percurso escolar	Profissão-Atividade e residência atual
	Filho 7 **MARCOS** 1961 Conceição do Piancó –PB	Engenheiro Mecânico	**Aprendeu a ler:** Na escola **Ensino Fundamental:** 1.Grupo escolar – instituição pública - Souza/PB - Escola Roberto Freire - Souza 2. Escola Paes Barreto – instituição pública- Petrolina 3.Escola Marechal Antônio Alves Filho – instituição pública - Petrolina/PE **Ensino Médio** 1.Escola Marechal Antônio Alves Filho – instituição pública - Petrolina/PE (contabilidade) 2. Colégio Pré-Universitário –instituição particular – João Pessoa/PB **Ensino Superior**: Engenharia Mecânica- Instituição pública (UFPB) – João Pessoa/PB	Funcionário público do tribunal de justiça do estado de Roraima Boa Vista/RR
	Filha 8 **FRANCISCA** 1962 Serra Negra	Técnica agrícola e Licenciada em Geografia	**Aprendeu a ler:** Na escola **Ensino Fundamental:** 1. Grupo escolar – instituição pública - Souza/PB 2.Escola Paes Barreto – instituição pública- Petrolina 3. Escola Marechal Antônio Alves Filho – instituição pública - Petrolina/PE **Ensino Médio** 1. Escola Otacílio Nunes de Souza (profissionalizante – técnico Agrícola) – instituição pública - Petrolina/PE **Ensino Superior**: Licenciatura em geografia- Instituição privada (FFPP) – Petrolina/PE	Recursos humanos - Instituição privada Petrolina-PE
GRUPO 3	**Filho 9** **SEVERINO** 1965 Serra Negra -RN	Doutor em Engenharia Mecânica	**Aprendeu a ler:** Na escola **Ensino Fundamental:** 1.Escola Paes Barreto – instituição pública- Petrolina 2.Escola Marechal Antônio Alves Filho – instituição pública - Petrolina/PE **Ensino Médio** 1. Escola de Petrolina – Instituição Pública-Petrolina/PE 2. Liceu Paraibano - instituição pública – João Pessoa/PE 2.Colégio 2001 – instituição privada - João Pessoa/PB **Ensino Superior**: Licenciatura em Matemática- Instituição pública (UFPB) – João Pessoa/PB **Mestrado**: Física - Instituição pública (UFPB) – João Pessoa/PB **Título da dissertação:** *O vidro de spins de Ashink – Teller* **Doutorado**: Engenharia Mecânica - Instituição pública (UFPB) - João Pessoa/PB **Título da tese:** *Análise hibrida do escoamento turbulento em canais via modelos de turbulência*	Professor universitário – Universidade Federal do Vale do São Francisco - instituição pública – Petrolina-PE

Membro da família/data e local de nascimento		Escolaridade	Percurso escolar	Profissão- Atividade e residência atual
	Filho 10 **ERNESTO** 1966 Souza/PB	Técnico em eletricidade	**Aprendeu a ler:** Em casa **Ensino Fundamental:** 1.Escola Gercino Coelho- instituição pública-Petrolina/PE 2.Escola Paes Barreto – instituição pública-Petrolina/PE estadual Escola 3.Escola Celso Mariz – instituição pública – Souza/PB **Ensino Médio** Escola Maria Bronzeada - Supletivo – João Pessoa/PB **Curso Técnico** Técnico em eletricidade – Senai –Instituição Privada – João Pessoa- PB	Proprietário de uma banca de revista na Universidade Federal da Paraíba João Pessoa – PB
	Filha 11 **MARIA ISABEL** **1970** Souza/PB	Pedagoga com Especialização em Dança Educacional	**Aprendeu a ler:** Em casa **Ensino Fundamental:** 1.Centro rural Clementino Coelho – instituição pública-Petrolina 2.Colégio Dom Bosco – instituição privado - Petrolina/PE **3.** Escola Paes Barreto – instituição pública-Petrolina/PE 4.Colégio Dom Bosco - instituição privado - Petrolina/PE **Ensino Médio** 1.Escola Otacílio Nunes - instituição pública-Petrolina/PE (Curso técnico de Crédito e Finanças) 2.Escola de Petrolina - instituição pública-Petrolina/PE **Ensino Superior**: Pedagogia- Instituição pública (UPE)- Petrolina/PE **Especialização**: Dança Educacional -Salvador/BA	Professora de dança Petrolina-PE
	Filha 12 **ANATÉRCIA** 1971 Souza/PB	Licenciada em Biologia e especialista em educação	**Aprendeu a ler:** Em casa **Ensino Fundamental:** 1.CERU Clementino Coelho – instituição pública-Petrolina 2.Colégio Dom Bosco – instituição privada - Petrolina/PE **Ensino Médio** 1.Colégio Dom Bosco – instituição privada - Petrolina/PE 2.Escola de Petrolina - instituição pública-Petrolina/PE 3.Escola Otacílio Nunes – instituição pública-Petrolina/PE (Curso de Crédito e Finanças) **Ensino Superior**: Licenciatura em Biologia- Instituição pública (FFPP) – Petrolina/PE **Especialização**: Educação	Professora da rede estadual de Roraima Boa Vista/RR

A família Silva teve origem na cidade de Piancó[138], no interior do estado da Paraíba. O Sr. Ernesto e a Sra. Anatércia casaram-se em 1945 e tiveram quatorze filhos (sete homens e sete mulheres), dos quais sobreviveram doze (cinco homens e sete mulheres).

O Sr. Ernesto aprendeu a ler na escola e cursou até o equivalente ao 1º ano do Ensino Fundamental. Já a Sra. Anatércia frequentou por muito pouco tempo a escola, passou a maior parte de sua vida em condição de analfabetismo e aprendeu a ler na velhice.

Ao longo da formação dos filhos e filhas, a família mudou diversas vezes de cidade, acompanhando o pai em seu trabalho[139]. Os nascimentos dos filhos e filhas ocorreram em diferentes cidades de dois estados, Paraíba e Rio Grande do Norte. Por este motivo, também, suas trajetórias de escolarização foram realizadas em cidades e estados diferentes. Apenas em 1972, a família fixou residência na cidade de Petrolina, Pernambuco.

Consideramos que a trajetória de formação escolar dos filhos e filhas da família Silva foi um sucesso: dos doze irmãos, onze concluíram o curso superior e um o curso técnico. Entre os que frequentaram a universidade, cinco têm a graduação, três são especialistas, um é mestre e dois são doutores. Esta trajetória se iniciou na década de 1950, com a entrada de Maria do Desterro e Antônio na escola, e se estendeu até a formação dos filhos e filhas do grupo 3; em 2006, por exemplo, Severino, o mais longevo academicamente deste grupo, concluiu o doutorado.

Os dois primeiros grupos de filhos e filhas cursaram a Educação Básica integralmente em instituições públicas. Pioneiros da família, desbravaram caminhos, inclusive os da escolarização. Algumas dessas instituições tinha prestígio e qualidade significativos, como o Colégio Estadual de Souza, que, segundo relata Rosilda, tinha uma estrutura grande e era considerado uma instituição de *status* na

[138] A cidade de Piancó está inserida na mesorregião do Sertão Paraibano e na Microrregião de Piancó. Segundo dados do IBGE, tem 16.039 habitantes e seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio é de 0,634 (IBGE, 2016).

[139] Antes de se tornar funcionário público na construção de estradas Sr. Ernesto trabalhou como: agricultor, vaqueiro, ajudante de eletricista, ajudante de ferreiro, mecânico, motorista, chefe de oficina, eletricista, encanador, funileiro, soldador em várias cidades que percorreu ao longo de sua vida.

cidade. Os membros do segundo grupo, que podemos considerar transitório no processo de mudança econômica e social proporcionada pelos irmãos mais velhos, em especial por Antônio, já tiveram o auxílio desses irmãos em suas trajetórias, mas também cursaram sua Educação Básica em escolas públicas.

Enquanto isso, no terceiro grupo, já observamos a predominância da rede de ensino privada na formação dos filhos e filhas mais novos. Podemos refletir que esta família passa por uma substancial mudança econômica e social, estabelecida a partir da escolarização prolongada com apoio dos filhos mais velhos, Maria do Desterro e Antônio. Diante deste novo panorama financeiro, torna-se possível para os irmãos do terceiro grupo usufruir de alguns benefícios, como estudar em escolas particulares de reconhecido prestígio na cidade de Petrolina, frequentar cursinhos pré-vestibulares privados, participar de cursos extraescolares diversos, como idiomas, arte, costura etc.

É importante destacar que o período de formação escolar de todos os filhos e filhas ocorreu em períodos históricos anteriores ao nosso, sendo as condições sociais e econômicas desta família muito adversas. Ao escolarizar todos os filhos e filhas, a família Silva contrariava as estatísticas de escolarização e principalmente de analfabetismo que colocavam os meios populares como um grupo de reprodução do fracasso escolar. Segundo dados do IBGE, as taxas de analfabetismo do século XX[140] mostram que, no período de formação escolar dos doze irmãos, entre as décadas de 1950 e 1980, aconteceu uma redução nessas taxas; ainda havia, porém, um número expressivo de analfabetos no país. Por exemplo, na década de 1950, 50,5% da população um pouco mais da metade, era analfabeta. Em 1960, a população que não sabia ler e escrever passou para 39,6%. Na década de 1970, o índice diminuiu mais um pouco, chegando a 33,6%. E na década de 1980, baixou para 25,4%. Isso nos indica que esta família, mesmo inserida em um contexto social em que prevalecia o analfabetismo, conseguiu superar essa barreira.

Outro elemento interessante que podemos destacar neste processo é a questão de gênero na escolarização dessa família. Tanto homens quanto mulheres apresentam longevidade escolar, chegando quase todos, com uma única exceção, ao ensino superior. Já na pós-graduação, os homens têm uma formação mais extensa. Os doutores da família, Zaqueu e Severino, são homens. A única mulher

[140] Censos demográficos IBGE: 1950, 1970, 1980 (IBGE, 2003).

que chegou à pós-graduação no nível *stricto sensu* (mestrado) foi Rosilda; em seu depoimento, ela destaca que este período de formação foi de grandes dificuldades, já que, como morava com os pais e era uma das responsáveis financeiras pela família, tinha, além das obrigações econômicas, o cuidado com a mãe já idosa, que demandava cuidados, e principalmente com o pai, que, no período, estava bastante doente. De certa forma, os irmãos homens tiveram mais disponibilidade para estudar.

Ainda em relação ao gênero, notam-se algumas semelhanças entre os irmãos, com relação à formação superior e suas respectivas atuações. Dos doze filhos, nove tiveram formação ou atuação na docência, ou seja, podemos considerar está como sendo uma família de professores. A diferença é que, entre as mulheres, a formação e atuação em funções com o caráter de "cuidar" foi mais forte: além das várias professoras, Maria Cirino é enfermeira. Enquanto isso, entre os homens predomina uma perspectiva mais "técnica": engenharia, matemática, física.

É interessante também destacar a provável influência paterna na escolha da formação inicial dos filhos homens. Todos os homens escolheram a área das ciências exatas, com predominância das engenharias. O Sr. Ernesto era aposentado de um Batalhão de Engenharia, no qual provavelmente convivia e conhecia muitos engenheiros. O filho Zaqueu, em seu depoimento, destaca que, em um momento de sua juventude, trabalhou junto com seu pai e conheceu alguns desses profissionais:

> *Então, eu fiquei, fiquei no meio de pessoas que tinha, eu me lembro, tinha dois engenheiros mecânicos, tinha um engenheiro civil, tinha um sub-tenente Simas, que era, que era o meu chefe direto, era com ele que eu tratava, né. Eram pessoas muito educadas, que já tinham uma perspectiva social bastante elevada, não é? E, nesse tempo, os militares ganhavam bem, eles tinham uma boa vida, né? (ZAQUEU)*

Zaqueu foi o primeiro filho a cursar Engenharia Mecânica, seguido por Marcos, Antônio e, no doutorado, Severino.

Quanto ao "status" das funções que exercem atualmente, nove dos doze filhos e filhas são funcionários públicos – o que demandou concursos, provas e uma certa "medição" de conhecimentos para a aprovação.

5.2 A CONSTITUIÇÃO DE UMA GRANDE FAMÍLIA: SR. ERNESTO E SRA. ANATÉRCIA

Neste tópico, vamos analisar brevemente a formação desta família, sua origem e as trajetórias paterna e materna – dados fundamentais para a posterior compreensão das práticas de leitura que estes sujeitos protagonizaram ou promoveram entre seus filhos e filhas.

5.2.1 Trajetória de escolarização e práticas de leitura

Acreditamos que a curta trajetória de formação escolar do Sr. Ernesto e a escolarização inexistente da Sra. Anatércia nos ajudam a compreender melhor a formação desta família.

O Sr. Ernesto afirma que estudar, em seu tempo, era algo muito difícil, pois lhe era necessário conciliar a escola com o trabalho na roça para ajudar o pai[141].

Por volta dos treze ou quatorze anos, com a ajuda de um padre, que era o professor, o Sr. Ernesto frequentou uma turma só para meninos em Piancó. Nesta escola, aprendeu a ler e escrever:

> *Nesse tempo o estudo era muito difícil. Eu estudei, o tempo que eu estudei foi à noite, trabalhava o dia todo mais meu pai na roça e à noite ia para uma escola de um padre. Esse padre se chamava-se José Barbosa, foi vigário da cidade de Piancó um bocado de tempo [...]. Quando a gente ia pra escola à noite, quando começou, ele arranjava aquelas peças de estopa de fazer saco pra ensacar algodão e forrava lá na igreja, forrava o pé da parede e a gente sentava tudo nessa estopa [...]. Aí ele foi, adoeceu e foi embora para o Rio de Janeiro, e ficou outro padre, assim, no lugar dele, mas durou pouco [...]. O padre, antes de sair, pediu que não deixasse aqueles meninos, fizesse essa caridade [...]. Aí, a prefeitura criou uma escola pra nós (SR. ERNESTO).*

O padre era muito atencioso com os alunos, chegando a buscar as crianças em casa para estudar e sempre exigindo zelo com a roupa. Ele também era responsável por levar as crianças à missa e as colocava no altar para cantar:

> *Esse padre, ele dizia: 'Olhe, eu quero que venha pra escola [...], eu quero que venha tudo limpinho, pode vir com os pés descalços, com a roupa remendada, mas eu quero que venha com a roupinha limpa'. E assim a gente fazia (SR. ERNESTO).*

[141] Sr. Ernesto teve doze irmãos e era filho de um agricultor e uma dona de casa.

Sr. Ernesto se recorda da precariedade da escola, dos materiais[142] utilizados, que tinham que ser comprados, e também dos castigos físicos:

> *Tinha nada, só tinha a mesa do padre. Aí a gente, pra escrever, nesse tempo, se usava tinta nos tinteiros, chamava tinteiro né, o padre mandava a gente arrumar penas de peru, de pavão, e levava. E ele, com o canivete, ele fazia [...]. Tinha não, tudo a gente comprava [...]. Aprendi. Nesse tempo, tinha o argumento, né, era no bolo[143], e botava a gente pra soletrar as... D com A, dá, D com E, dé... Aí botava o argumento, quando o companheiro não respondia e o outro respondia, ia pro bolo, né? Eu dei muito bolo [risos], eu dei muito bolo, eu dei muito bolo em colega meu [...]. É. Tinha lá um... [risos], tinha lá um colega que ele era bronco, bronco, não sabia de nada, e ele levava tanto bolo... Eu mesmo dei muito bolo nele (SR. ERNESTO).*

Neste aspecto da leitura e de tomar a lição, Sr. Ernesto se considerava um bom aluno, tanto que afirma: “Eu até que levei pouco bolo [...], eu era inteligente”. Ele, provavelmente ele conseguia ler com certa fluência, por isso ficava em situação melhor em relação aos outros colegas de turma.

De acordo com Lopes e Galvão (2001), mesmo no início do século XX, o método individual prevalecia em muitas escolas: o professor não “dava aula”, como ocorre no método simultâneo, e sim “tomava as lições” de cada aluno individualmente, mesmo que todos estivessem juntos, avaliando, assim, a aprendizagem dos alunos (p.106).

Com a saída desse padre, ocorreram algumas substituições de professores – cujos nomes o Sr. Ernesto ainda se recordava. Devido às constantes viagens em busca de trabalho, ele acabou parando de estudar:

> *Esse padre, quando ele foi embora, ele deixou muita falta. Aí deixou o outro padre pra ensinar, que ele fizesse aquela caridade, mas o outro padre era enjoado... [risos] [...] Durou pouco, né? Aí ele, aí, o prefeito arranjou o professor. Meu primeiro professor, depois do padre, foi Murilo Loureiro, da família Loureiro. Era da família, era de Piancó. E ele era casado, com a família Cavalcanti de Curema, Antônio Cavalcanti o nome do sogro dele. Aí, quando “seu” Murilo deixou a escola, aí ficou a esposa dele, Sra. Dondom. Depois de Sra. Dondom, aí entrou Sra. Duquinha, irmã dela – era uma família de mulher muito bonita, viu? Aí, quando Sra. Duquinha saiu, ai entrou Sra. Áurea, irmã, irmã dela. Aí, eu assisti aula com esse povo até [...]. O ano acabou-se, aí depois desapareceu a escola, e aí a gente... [...] Eu também comecei a sair pra trabalhar aqui, acolá [...]. Mas ainda aprendi (SR. ERNESTO).*

---

[142] Sr. Ernesto relacionará bastante sua trajetória de escolarização e suas lembranças da escola com os materiais de leitura que utilizou ao longo de sua formação. Batista (2009) destaca alguns fatores para esta relação, como, por exemplo, o método de ensino.

[143] A palavra “bolo”, empregada pelo Sr. Ernesto ao relatar seu processo de alfabetização, representa uma punição física aplicada por meio da palmatória: quando o aluno não acertava a questão perguntada pelo(a) professor(a), “cada uma das aplicações do instrumento na mão das crianças era chamada ‘bolo’” (LOPES E GALVÃO, 2001, p. 106).

Um fator importante de reflexão é a baixa probabilidade da escolarização do Sr. Ernesto, mesmo que curta. Conforme dados do IBGE, entre as décadas de 1920 e 1940, os índices de analfabetismo no Brasil eram altíssimos, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Índices de analfabetismo no Brasil nas décadas de 1920 e 1940

Ano	**População de 15 anos ou mais**		
	Total	**Analfabeta**	**Taxa de analfabetismo**
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1

Fonte: IBGE, Censo Demográfico. (IBGE, 2003)

Contrariando esses índices, o Sr. Ernesto se alfabetizou e também, ao longo de sua infância, teve acesso a um número importante de materiais de leitura para a época[144], mesmo que tenham sido quase que exclusivamente materiais escolares, como cartilhas, a Carta do ABC[145] e o Primeiro e Segundo Livro de Leitura[146]:

> *Lembro [...] do livro? Era livro de ler [...]. Eu ainda cheguei e fiquei, naquele ano tinha a cartilha, o livro... A cartilha, o primeiro livro e o segundo livro, eu ainda comecei o segundo [...]. Aí ia pro segundo, eu terminei o primeiro, aí começava na Carta do ABC, né, B com A, bá, B com E, bé, B com I, bi, aí terminava. Era uma jornada até comprida, a Carta do ABC (SR. ERNESTO).*

Ao declarar que chegou a terminar o Primeiro Livro de Leitura e também estudou a Carta do ABC, que eram, naquele período histórico, uma das formas de mensurar a seriação realizada, podemos considerar que o Sr. Ernesto chegou a ser alfabetizado. Segundo Galvão (2001a), "para a fixação das primeiras aprendizagens em relação à leitura, era também comum a utilização dos livros de leitura utilizados na sequência da Carta do ABC" (p. 120).

---

[144] Livros eram objetos raros, caros e de difícil acesso para pessoas com as condições econômicas e sociais do Sr. Ernesto; ver Belo (2002), Abreu (1999), entre outros.

[145] De acordo com Galvão (2001b)," Embora já criticadas no final do século XIX, as cartas do ABC ou abecedários foram amplamente utilizadas no Brasil até meados do nosso século" (p. 85).

[146] A leitura dos chamados Livros de Leitura correspondia à seriação de nosso sistema de ensino. É como se cada livro "graduado" equivalesse a uma série, em relação ao ensino da leitura. Os principais livros de leitura utilizados no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, foram divididos em dois grandes grupos, os livros isolados e as séries graduadas, conforme artigo sobre a morfologia dos livros escolares de leitura de Batista, Galvão e Klinke (2002). Os descritos pelo Sr. Ernesto compunham uma série graduada de ensino da leitura.

Além da carta do ABC, que era popular em todas as classes sociais[147], outros materiais, como os livros de leitura, eram muito raros e de difícil posse no referido período (entre as décadas 30 e 40 do século XX). Livros, de uma forma geral, eram escassos, caros e não direcionados a pessoas com as condições econômicas do Sr. Ernesto. É provável que o papel do padre, neste contexto, tenha sido o diferencial. A Igreja, como detentora de maiores recursos e sendo a responsável pela formação, na figura do padre, das crianças naquela localidade, deveria possibilitar o acesso a esses materiais de leitura, o que era razoavelmente comum no período.

Na juventude e em sua idade adulta, Sr. Ernesto lembra que lia "alguns livrinhos", jornais e, principalmente, se recorda das "rodas de versos" que via e das quais, por vezes, participava: "Gostava. Naquele tempo, sabe, aparecia muito verso [...], aqueles cantador cantando verso na feira, e a gente comprava" – tratava-se da leitura de literatura de cordel[148]. Tal momento era tido como uma forma de lazer naquela época[149].

É provável que o sujeito comprasse literatura de cordel, um material bastante comum nas feiras e nas ruas por ocasião da juventude do Sr. Ernesto. A própria forma de vender atraía e proporcionava uma aproximação com este tipo de material. Segundo Galvão (2001a), "A primeira instância de leitura/audição de folhetos era, geralmente, o momento em que as pessoas iam à feira e ouviam o vendedor: leitura competente, declamada ou cantada em voz alta, interrompida no momento do clímax do enredo" (p. 151).

No momento da velhice, a Bíblia se tornou um material de leitura constante e diária para o Sr. Ernesto. A filha Maria Cirino destaca que o pai gostava muito de ler e de ouvir a leitura em voz alta[150] da Bíblia, em especial o livro de Jó, que ele apreciava muito:

---

[147] A Carta do ABC aparece nos depoimentos de sujeitos que se escolarizaram ou não, desde o final do século XIX até mais da metade do século XX, como podemos constatar nos estudos de Mortatti (2000), Galvão (2000) e outros.

[148] De acordo com Galvão (2000), "a denominação 'literatura de cordel' foi atribuída aos folhetos brasileiros pelos estudiosos, a partir de um tipo de literatura semelhante encontrado em Portugal" (p. 22).

[149] Galvão (2000) identifica, para alguns de seus sujeitos analisados, "a cantoria, além da leitura dos folhetos na feira, como as principais formas de lazer da cidade na época em que era criança" (p. 475).

[150] Vamos perceber, ao longo do trabalho, que as práticas de leitura dos pais, principalmente do pai, só serão relatadas pelos filhos e filhas do segundo e terceiro grupo. Isso acontece, provavelmente, porque neste período a maioria dos filhos do primeiro grupo (os quatro mais velhos) já não conviviam no cotidiano da família. O relato que o filho e as filhas do grupo 1 trazem é da convivência do Sr. Ernesto quando eram crianças, e naquele momento o pai era muito ausente do cotidiano familiar, por causa do trabalho.

> *Papai, depois de velho, papai, como evangélico, papai lia a Bíblia. Todos os dias papai lia a Bíblia. E o livro que ele gostava era o livro de Jó (MARIA CIRINO).*

Sr. Ernesto também nos afirmou que ainda gosta de ler: “Eu, toda a vida, gostei de ler um livro, um jornal, uma coisa, toda vida eu gostei de ler”. Gostava de escrever também, porém, com o passar do tempo, as dificuldades visuais e motoras lhe impediram:

> *Eu, eu escrevia uma carta, uma coisa, escrevia. Hoje não tô escrevendo mais nada por causa da visão. Eu vou escrever, aí saio da linha. Ainda ontem, eu fui fazer o cadastramento, comecei a escrever, aí, quando terminei e olhei, já tava lá em cima, aí foi preciso baixar [risos]. Comecei a escrever o meu nome, aí passei da linha, aí para escrever Inácio, aí eu aprumei de novo na linha da Silva, mas aí eu tô escrevendo assim e saio da linha (SR. ERNESTO).*

A filha Maria Cirino destacou que alguns dos filhos e filhas foram em busca das origens familiares paternas e maternas, e descobriram que a família do pai era mais culta e escolarizada do que a família materna:

> *Agora, assim, depois de adulta, a gente observa que a família de papai era mais... culta do que a de mamãe. A gente descobriu assim, tipo, vamo supor, as sobrinhas, as filhas [...], as primas da gente, todas elas tinham curso de... Normal, né, que vocês chamava? Normal. E eram professoras. Do lado de papai. Já do lado de mamãe, num tem muita formação, não. A gente tá descobrindo agora, depois de adulto. Sabe, porque a gente num tinha, a gente num tinha contato direto, assim, com a família, não. Mas hoje a gente observa que a família de papai tem mais pessoas. Hoje a gente tem o quê? É, um irmão de papai, mesmo, que era militar [...], os netos dele, ele tem três netos que terminaram Direito. As filhas de tia Baia, também, todas, né, professora. Tem outras também assim, sobrinha de papai, também, que eram professora, também. Justina, mesmo, que faleceu, era professora. Aí a gente vê, assim, hoje, quando tá visitando a família, depois que papai morreu, que a gente anda por lá e tudo, que a gente começou investigando, aí a gente observou que na família de mamãe, na verdade, eles não têm hábito de, de, de história [...]. Eles trabalha, consegue as coisas, mas não tem muito estudo. Agora, a família de papai tem (MARIA CIRINO).*

É possível que a própria trajetória de formação escolar do Sr. Ernesto tenha origem em sua família de nascimento – uma família também grande, com doze irmãos, dos quais alguns tiveram formação escolar e, posteriormente, tiveram filhos que estudaram e se formaram.

Quanto à Sra. Anatércia, sua escolarização foi inexistente: frequentou por muito pouco tempo a escola e passou a maior parte da vida sem saber ler nem escrever[151]. Ela destaca que “o povo quando começava a estudar, naquele tempo, já

[151] No depoimento das filhas Joana e Maria Cirino, ambas recordam que chegaram a fazer uma “pesquisa”, uma espécie de levantamento sobre a formação familiar dos pais em relação aos estudos,

estava muito velho. O povo nem sabia o que era leitura, moça!" Tanto é que, na década de 1920, época do nascimento da Sra. Anatércia e também de seu esposo, aproximadamente 75% dos brasileiros eram analfabetos, de acordo com Veiga (2007). Além disso, não existia uma rede de ensino que alcançasse de forma mínima as cidades do interior do país, e nas áreas rurais, de onde vêm os pais desta família, o acesso aos estudos era ainda mais improvável.

Em condição de analfabetismo, ela não tem recordação de livros nem de leitura durante sua infância. Se, nos anos 2000, 42% dos analfabetos declaram não ter nenhum material de leitura em casa (GALVÃO, 2003), tais objetos eram muito mais raros no período de formação da Sra. Anatércia.

Ela se recorda, no depoimento, de um livro ao qual teve acesso na juventude, mas com o qual não chegou a aprender a ler: "Era... Naquele tempo, tinha a Cartilha Popular[152]". Por volta dos sessenta anos, por motivação religiosa, a Sra. Anatércia aprendeu a ler e a escrever. Segundo os depoimentos das filhas, ela tinha muita vontade de ler a Bíblia, e todos os dias pedia para que uma filha ou outra lesse um versículo em voz alta:

> *Joana: Mamãe também aprendeu ler com a Bíblia.*
> *Maria Cirino: Agora mamãe, não. Mamãe aprendeu a...*
> *Joana: A Bíblia, também.*
> *Maria Cirino: É, a ler e escrever.*
> *Joana: Pedindo, assim, todo mundo que chegava em casa: 'Leia aqui, minha fia, esses versiculozim pra mim'.*
> *Maria Cirino: 'O que é que significa?' Né?*
> *Joana: Aí ela ficava, até que aprendeu a ler, depois de velha.*
> *Maria Cirino: E a escrever, também, depois de véia. Bem com uns, uns sessenta e tantos.*

Foram as filhas mais novas, Isabel e Anatércia, que ensinaram a mãe a ler e a escrever, utilizando cartilhas e também a Bíblia como material didático[153]:

> *Sem ela saber ler. Aí depois ela foi pra igreja, aí deram uma Bíblia pra ela, e ela queria ler a Bíblia, aí a gente começou a ensinar a ela. Aí, como eu ganhei o livro na escola pública no final do ano, que tava velho e a escola*

---

percebendo empiricamente, por meio da formação escolar e dos empregos que ocupam, que a família materna não tem o "hábito" de estudar, diferentemente da família paterna.

[152] A "Cartilha Popular" também foi citada por Mortatti (2000); a autora apresenta obras de diferentes autores e editoras, com este mesmo título, que foram muito utilizadas em todo o Brasil.

[153] Galvão (2003) pondera que tem ouvido diversos depoimentos sobre pessoas que aprenderam a ler por meio da Bíblia, assim como acontecia com os folhetos de cordel que ela estudou. Para a autora, "trata-se de um acesso 'selvagem', para usar a expressão de Jean Hebrárd (1996), ao mundo da cultura escrita. Através do reconhecimento, no impresso, de trechos já memorizados, o alfabetizando, em um processo solitário, aos poucos, começa a dar sentido ao sistema de notação alfabética" (p. 131).

> *me deu, aí eu pegava o livro e ensinava pra ela. Eu e Tercinha, a gente ensinava pra mãe. Aí mãe aprendeu a ler por causa que a gente ensinava a ela, nera mãe? Aí com a minha cartilha que eu aprendi na escola, eu ensinei a mãe a ler. Aí a gente fazia a tarefa com as letrinhas pra mãe cobrir, pra trabalhar [...] do jeito que a professora fazia comigo, que cobria os pontinhos... aí eu fazia com ela, porque a mão era dura, dura. A mão de mãe era muito dura. Aí ela não conseguia escrever direito, né? [...] E eu lia pra mãe porque ela não sabia ler. Aí eu lia pra ela e pegava os pedaços da Bíblia e escrevia pra ela escrever (ISABEL).*

Podemos considerar, em relação aos pais desta família, que a mãe foi analfabeta durante a maior parte de sua vida, enquanto o pai teve acesso a uma considerável diversidade de materiais de leitura, escolares e não escolares, assim como na maturidade continuava fazendo leituras diversas, como livros, jornais e a Bíblia[154].

Esses pais, com suas trajetórias curtas, improvisadas e/ou inexistentes de escolarização, conseguiram possibilitar uma escolarização longa e progressiva, além de, de certa forma, promoverem a inserção de seus filhos e filhas nas práticas de leitura.

5.2.2 A formação da família Silva

O Sr. Ernesto e a Sr. Anatércia se conheceram e tiveram os seus quatro primeiros filhos – Maria do Desterro, Antônio, Joana e Rosilda – ainda em Piancó. Em seguida, tiveram mais oito, alguns na cidade de Piancó e outros em outras localidades em que moraram. Como foi falado anteriormente, o casal teve no total quatorze filhos, dos quais sobreviveram doze. Segundo os pais, naquele período não havia o entendimento sobre planejamento familiar:

> *Sr. Ernesto: Nesse tempo não existia esse negócio de planejamento, não [...]. Ninguém sabia de nada, né?*
> *Sra. Anatércia: Era solto [risos].*
> *Sr. Ernesto: Só era nascendo e criando.*
> *Sra. Anatércia: E criando.*

Segundo Barroso (1998), até a metade do século XX, “a família nuclear brasileira (e mais especialmente a nordestina) era numerosa, sendo formada frequentemente por 5, 7, ou até 11 filhos!” (p. 174). Segundo o censo de 1950, a média de fecundidade era de seis filhos por mulher (IBGE, 2003, p. 42). Por isso, de

[154] A referência às práticas de leitura paterna aparece principalmente nos depoimentos dos filhos e filhas do grupo 3, como veremos ao longo do trabalho.

acordo com a mãe, “Tem um dizer assim: [...] propriedade só presta grande, filho só presta muito. Dá uns bons e outros ruins. “

O pai relata algumas das dificuldades que enfrentaram. Após morar na casa de seus pais e passar um tempo de aluguel, o casal fala sobre a construção de sua primeira casa:

> *Vou começar, viu vou lhe contar um problema quando eu me casei [...]. Quando eu me casei, eu morei uma temporada lá na casa de meu pai. Depois fui morar numa casa, o cara me deu uma casa, um amigo meu me deu uma casa pra eu morar, mas a casa tava exposta, à venda, aí eu fui pra casa. Aí, quando ele achou quem comprasse a casa, eu saí de lá. Aí, tinha um velho, tinha um senhor lá em Piancó que tinha uma carreira de chalé assim [mostra com as mãos] de aluguel. Aí eu fui e falei uma casa para alugar. Ele era negociante, era comerciante, era desse povo bem [ênfase] exigente, aí ele disse: 'Bem, eu vou lhe alugar a casa, você todo dia você deixa dez tonho'. Nesse tempo era dez tonho, dois mil réis. 'Todo dia você deixa dez tonho, quando for completar os trinta dias é pra você tá com os trinta mil réis pra pagar o aluguel, se não tiver eu boto pra fora'. Eu digo: 'Não senhor, o senhor não tenha medo não, que eu não vou lhe enganar não'. Aí eu, aí eu digo: 'Eu vou fazer uma casinha de taipa pra eu morar'. Aí fui, o tio da minha esposa tinha uma casinha lá, deu uma enchente muito grande em 47 e entrou lá dentro da cidade e derrubou lá um bocado de casa. Aí eu comprei o material dessa casa por duzentos mil réis, ele pediu e aí eu digo: 'Não, eu só vou lhe dar cento e oitenta'. Aí tirei o material dessa casa, tudo materialzinho, saco, uma casinha de taipa do mato? Aí tirei e encostei lá no canto, fui na prefeitura e aflorei um, um terreno, e fui fazer essa casa, isso dentro de trinta dias. Aí, o que é que eu fazia: todo dia, quando o dia amanhecia, eu trabalhava lá na empresa de luz até onze horas, e quando era de manhã eu ia pro mato mais a esposa, chegava lá e cortava aqueles feixe de vara, caibo, diabo, fazia aqueles feixes e trazia nas costas, eu com um feixe de vara e ela com outro [risos]. Aí fizemos à casinha. Aí, eu tinha um primo que era pedreiro e ele disse: 'Ernesto, eu vou fazer a frentinha de tijolo, aí você faz o resto, atrás, de taipa. Aí eu meti a, a cara a cortar madeira, carretei pra rua, fiz a, a envareia até a altura de uma pessoa, aí tapei de barro né? Tapei de barro. Quando eu tapei na altura de uma pessoa, aí quando deu trinta dias eu peguei os trinta mil réis e levei lá pro, pro velho: 'Tá aqui, [nome da pessoa, inaudível], o aluguel da casa e a chave'. Aí ele disse: 'E já vai sair?' Eu digo: 'Eu vou. Vou sair só por causa daquela piada que o senhor me soltou, que dentro de trinta dias que não pagasse me botava pra fora'. Aí fiquei morando lá, a casa tapada uma parte, aí fui tapando, tapando, aí terminei. Morei lá, bocado de tempo. Quando saí de lá, ainda vendi ela por mil cruzeiros [risos] [...]. Casinha baixinha. Aí, a, a mobília de casa [risos] (SR. ERNESTO).*

E continuam ambos em forma de diálogo,

> *Sra. Anatércia: Ernesto, naquele tempo, não tinha nada não.*
> *Sr. Ernesto: No tempo, pobre não tinha nada, né?*
> *Sra. Anatércia: Hoje todo mundo tem tudo.*
> *Sr. Ernesto: Hoje, todo mundo chega na casa de um pobre, pensa que é rico.*
> *Sra. Anatércia: Oxente! Hoje todo mundo é rico, mas naquele tempo...*
> *Sr. Ernesto: Nesse tempo não tinha nada. Era uns tamburetinhos...*
> *Sra. Anatércia: Que tamborete? Era se tivesse um tamborete.*
> *Sr. Ernesto: Uma mesinha pra comer...*
> *Sra. Anatércia: Tivesse, se não tivesse era no chão.*

> *Sr. Ernesto: Aí, sabe o que aconteceu um dia? Lá a gente criava um porco, uma galinha, uma coisa, e a gente criava uma porca, porca grande, e eu fiz uma armariozinho de tábua, um armariozinho de quatro, assim, uma prateleirazinha, e botou em casa. Um dia, a porca entrou dentro de casa e entrou e passou por baixo da prateleirazinha e quebrou os troços que tinha todinho [risos]. Aí ficou comendo, eu, eu e a mulher, nós comemos numa tigela, quando um comia o outro ia comer [risos].*

A partir deste depoimento, podemos compreender, por meio de um exemplo, as dificuldades enfrentadas por esta família durante sua formação. Suas condições econômicas em relação à moradia e alimentação nos dão um panorama sobre estes aspectos e nos ajudam a contextualizar as práticas de leitura que analisaremos a seguir.

O espaço familiar é, até hoje, referendado como unido e de laços bastante estreitos entre os irmãos, como aponta Zaqueu, o quinto filho da família: “A gente nunca teve problema de família, né? Tinha problema de família uma discussão besta, né, de ‘farinha pouca, meu pirão primeiro!’”. Fazer parte desta família, como relatam Maria Cirino e Francisca, é visto, na maioria das vezes, de uma forma positiva, o que possibilitava a diversidade de ideias e opiniões e a segurança:

> *É uma verdadeira assim, aprendizagem do dia a dia, uma troca de experiência, de comportamento, tá entendendo? Quando a gente vai ficando assim, adulta, aí a gente observa, a gente vive dentro de uma mesma estrutura e cada pessoa tem o seu ponto de vista com relação a vida, tá entendendo? (MARIA CIRINO)*

> *Porque aqui, na nossa família, a gente é muito amigo um do outro. Então, existe aquela coisa de você poder tá sempre contando um com o outro. E de ajudar. Lógico que existe a desavença. Mas nada que seja coisa da gente ficar intrigado, de brigar, de se odiar... Essas coisas não! Graças a Deus, aqui, entre a gente, existe harmonia! Existe aquela de você ter seu porto seguro. Quando a gente mais precisa, tá todo mundo junto, ali! Entendeu? (FRANCISCA)*

Para Sarti (1996), “a família, para os pobres, associa-se àqueles em quem se pode confiar “(p. 62). Como podemos ver nos depoimentos, é esse sentimento de confiança que parece construir os laços entre estes sujeitos.

Maria Cirino também nos apresenta um outro aspecto, quando destaca que as diversas e crescentes atividades domésticas, assim como os cuidados com os irmãos mais novos, limitavam em muitos momentos sua relação com a leitura.

Assim como nos estudos de Lahire (1997) e Silva (2005a), uma rotina diária, organizada, que priorizava o estudo em detrimento das demais atividades e era conduzida e propiciada pela figura materna, também ocorria na família Silva. A longevidade escolar dos filhos e filhas desta família foi construída ao longo de uma

atuação em atividades domésticas diárias bastante pesadas, com níveis diferenciados entre as filhas – que lavavam, passavam, cuidavam da casa e cuidavam dos irmãos mais novos – e dos filhos – que não relatam essas atividades em seus depoimentos. O momento de estudar, porém, era uma regra para todos, e tanto as atividades domésticas como os momentos de brincadeira só ocorriam após a conclusão das atividades escolares.

Para o Sr. Ernesto, a busca pelo trabalho para o "sustento da família" toma um lugar central. Acreditamos que o trabalho do pai foi importante no processo de formação desta família. As constantes mudanças de cidade e, consequentemente, de escola fizeram com que seus filhos percorressem trajetórias sempre desafiadoras em relação à escola e sua adaptação.

Segundo Camarano (1997), os anos 1950 e 1960 se apresentaram como as décadas em que a migração inter-regional se deu de forma mais acentuada, ocasionada, por um lado, pela ocorrência de secas periódicas e pela modernização na indústria têxtil e, de outro, pela aceleração do processo de industrialização nacional e pela construção de grandes rodovias. Foi o caso do Sr. Ernesto, que trabalhou em um Batalhão de construção de estradas.

Como podemos observar no Apêndice I, o Sr. Ernesto – sozinho, com toda a família ou com parte dela – morou e trabalhou em aproximadamente treze cidades de cinco estados diferentes, até fixar moradia em Petrolina.

Seus filhos e filhas percorreram no mínimo três estados e estudaram em mais de dez cidades diferentes. Podemos considerar, inicialmente, que essa vida de mudanças, busca de trabalho e melhoria na qualidade de vida de sua família possa ter sido uma rotina que, introjetada na formação pessoal dos filhos e filhas, fez com que eles, em busca de uma continuidade na escolarização, se fixassem em cidades diferentes, mesmo longe da família.

Essa constante transferência de cidades resultou em um processo de escolarização bem diferenciado entre os filhos e filhas dos diferentes grupos, bem como no acesso a materiais de leitura diferenciados, a partir das "redes" que foram construindo, como analisaremos a seguir. Segundo os relatos, as transferências do Sr. Ernesto possibilitavam a matrícula dos filhos e das filhas em boas escolas públicas, chegando até a conseguir bolsas de estudo em escolas privadas. Isso ampliou as possibilidades de formação e interação dos filhos com jovens de outros

grupos sociais, de escolarização mais elevada, assim como uma maior diversidade em relação às práticas de leitura.

Diante dessas constantes mudanças, que ocasionavam uma ausência significativa do Sr. Ernesto no dia-a-dia da família, ele destaca a força de trabalho da esposa e o apoio que sempre recebeu dela:

> *Sr. Ernesto: Escute, aí, quando era de manhã... Eu plantei uma roça. Quando era de manhã, eu saía mais ela pra roça e limpava mato mais ela até duas horas da tarde. Ela limpava mato com a enxada mais eu. Aí, quando era duas horas da tarde, eu vinha, aí chegava em casa, ia pra empresa de luz ajeitar pra de noite tá pronto. Quando era, tinha feijão na roça, nós íamos de manhã bem cedo, apanhava aquelas trouxas de feijão, ela trazia uma trouxa de feijão na cabeça e eu trazia outra, [...] pra criar essa família [risos] que a minha esposa, ela é do tipo da mulher disposta! Até hoje ela tem muita vontade de trabalhar, Graças a Deus.*
> *Sra. Anatércia: Quem foi que disse que eu tenho mais? Cabou-se.*

Sendo assim, trata-se de uma família grande, pobre, negra, oriunda da zona rural do interior do estado da Paraíba, cujos pais trabalharam na agricultura. Posteriormente, o pai trabalhou na construção de estradas e a mãe foi costureira e cuidou dos filhos e das filhas. Neste caso, essa família possuía um certo "*ethos* familiar" (LAHIRE, 1997; BOURDIEU, 1998a)[155] predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar, ou seja, tinha práticas efetivas que contribuíram, de certa forma, para a consolidação do capital escolar que era adquirido na escola. Entre essas práticas, podemos destacar a leitura. Perceberemos, a seguir, como os pais demandaram "esforços" para a construção e consolidação de tais práticas.

5.2.3 Práticas de leitura e acompanhamento dos filhos e das filhas: o investimento dos pais

A compreensão da formação e das influências nas práticas de leitura em uma família com as características desta que é nosso objeto de estudo, nos leva a ampliar a perspectiva sobre práticas, pois nem sempre o ato de ler ou de possuir um material de leitura vai aparecer de uma forma direta ou sistematizada. Porém, como

[155] Sobre este *ethos familiar,* podemos considerar que foram essas ações, muitas vezes não conscientes, desta família, que contribuíram na construção de um papel familiar de extrema importância para a trajetória escolar e a formação dos filhos e das filhas como leitores. Assim já define Lahire (1997) como "ordem moral doméstica" em relação a essa expressão, e também Bourdieu (1998a): "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 outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar" (p. 41-42).

afirma Lahire (1997), algumas famílias de meios populares, ao longo de sua constituição e formação de seus filhos, vão construindo e afirmando um certo *ethos familiar* (BOURDIEU, 1998), permeado de *gestos* (LAHIRE, 1997), com condutas e regras muitas vezes implícitas que levaram, em nosso estudo, a formar filhos e filhas leitores.

O Sr. Ernesto trabalhava e passava a maior parte do tempo fora de casa, longe da convivência diária da família, principalmente dos filhos e filhas mais velhas. Durante parte da formação dos filhos e filhas do terceiro grupo, o pai já estava aposentado, portanto, sua presença, assim como suas práticas de leitura, era mais presenciada pela família. Não é o objetivo principal desta tese analisar as práticas de leitura dos pais em momentos de vida diferentes, mas acreditamos que elas são diferenciadas em seus interesses, objetos e formas, e este fator pode ter influenciado na construção das práticas de leitura da família Silva.

Sr. Ernesto costumava participar de “rodas de versos”, aonde costumava levar o filho mais velho, Antônio. Tanto no que se refere à leitura de cordel quanto às demais práticas de leitura, acreditamos que o Sr. Ernesto tinha “gestos” e postura de leitor, o que provavelmente tinha uma origem familiar.

Já com relação a mãe, não veremos em todos os grupos de filhos uma influência direta de suas ações na construção de práticas de leitura. O que veremos é o investimento para a manutenção na escola, para a realização e leituras das atividades, o que vem a influenciar a construção das práticas de leitura desses filhos e filhas, uma vez que a casa e a escola eram seus espaços principais de leitura. A Sra. Anatércia foi quem acompanhou, à sua maneira, todo o percurso escolar de seus filhos e filhas. Mais de uma vez ao longo do depoimento, o Sr. Ernesto atribui à esposa a responsabilidade pelo sucesso na formação escolar dos filhos e das filhas:

> *Eu, quem mais lutou com os meus filhos pra estudar foi minha esposa [...]. Quem mais forçava eles pra estudar era a mãe deles. Porque eu só vivia fora, né? (SR. ERNESTO)*

A mãe nos conta que não costumava forçar os filhos e filhas a estudarem, pois, a maioria gostava de estudar e cumpria suas atividades sozinhos. Apenas Ernesto, o único que não terminou a formação no período regular, tinha sempre uma resistência maior em relação à escola:

> *Olhe, eu vou dizer, eu nunca forcei os meus filhos a estudar, só Ernesto que não quis. Mas os outros, eram tudo por conta deles mesmo, tudinho, tudinho [...]. Agora, Ernesto não gostava não, o mais novo. Mas ele agora tá*

> *estudando! [...] Ele não queria de jeito nenhum. Olhe! Foi tanto que eu abusei e disse: 'Eu não vou mais atrás de escola pra você não'. Ele não queria. Agora os outros, todos queriam, todos, todos. Meus filhos nunca foram reprovados para dizer assim: 'Vá que tá reprovado!' 'Vá que tá reprovado!' 'Vá que brigaram na escola.' Só ele [...]. Só ele. Mas os outros não. Os outros não me davam trabalho de jeito nenhum. Quando chegava a hora de ir pra escola, eles iam simbora pra escola e nem chegavam queixa na minha porta que os meus meninos brigaram na escola, que fizeram isso com o professor, com o colega, com tudo. Agora, Ernesto, prepare a porta pra receber (SRA. ANATÉRCIA).*

Essa resistência aos estudos também vinha de Zaqueu e Francisca. Zaqueu, que na infância não gostava da escola e era apaixonado por futebol, recorda de sua mãe sempre dizendo para ele estudar. Segundo ele, muitas vezes a Sra. Anatércia utilizava também de castigos físicos como forma de controle em relação aos estudos:

> *Eu levei muitas palmadas de minha mãe, sempre com o objetivo de colocar a gente pra estudar (ZAQUEU).*

Para Francisca, essas palmadas eram conhecidas como "Surra para poder ser Doutor":

> *Mãe ainda me deu uns apertinhos pra mim poder continuar... Porque aqui em casa tinha a história de uma surra para poder ser doutor... Assim, eu gostava muito de brincar no meio da rua. Aí, toda vez que ela me pegava no meio da rua, ela dava umas lapadas e dizia que queria eu sendo era uma doutora, não era vagabunda, não. Aí tinha... Eu apanhei um bocadinho pra poder estudar. Não gostava não (FRANCISCA).*

Essa cobrança em relação aos estudos se estendia para a frequência escolar e o cuidado que a Sra. Anatércia tinha em relação aos filhos e filhas. Para Sarti (1996) "[...] ter os filhos na escola também pode ser uma forma de manter as crianças fora da rua, evitando as más influências [...] "(p.81)

A mãe também destaca o esforço financeiro que fazia para comprar os materiais escolares:

> *Sra. Anatércia: Oxe! [ênfase]*
> *Sr. Ernesto: Era um sacrifício.*
> *Sra. Anatércia: Comprava tudinho. Compra fiado. Comprei muito fiado [...]. Eu acho que uma pessoa ter comprado mais fiado do que eu, não tem não! Agora, fiado eu comprei muito. Oxe. E o povo era tudo doido pra eu comprar.*
> *Sr. Ernesto: Eu nunca comprei fiado.*
> *Sra. Anatércia: Agora, fiado eu comprava.*
> *Sr. Ernesto: [risos] Eu tenho um orgulho comigo.*
> *Sra. Anatércia: É, mas se fosse com seu orgulho ninguém tinha feito nada.*
> *Sr. Ernesto: [...] Eu tinha um orgulho comigo, eu nunca comprei fiado, nunca gostei de mentir, sempre gostei de falar a verdade, agora a mulher aqui comprava! Ela comprou muito fiado, esse material pra escola, ela comprava.*

> *Agora, o que eu, agora, eu sempre vivia fora, aí quando chegava dava o dinheiro lá, pra fazer a feira, o dinheiro do mês, né?*
> *Sra. Anatércia: Eu vou dizer [...], é uma coisa assim, esse povo todinho pra me pedir, os doze né? Pra me pedir! 'Mãe, eu quero'. 'Mãe, precisa isso na escola', 'Mãe, precisa não sei o que, não sei o que, não sei o que mais', eu me virava com tudinho. [...] Dava! Um jeito pra tudinho. E pra tu ver, e não era muito aperriada! [...] De jeito [ênfase], você não sabe dizer que quem luta com dinheiro pouco, sabe lutar com o dinheiro, não sabe lutar sem o dinheiro não! Sabe lutar com o dinheiro, bem direitinho! E tudo dá certo. Mas, graças a Deus, eu venci, eu nunca encontrei uma pessoa pra dizer assim: 'Eu não vendo a ela fiado'. Inda hoje eu tenho, eu acho se eu sair comprando por onde eu comprei, mas o povo que eu comprei fiado já morreu quase tudo [risos], não sei mais.*
> *Sr. Ernesto: [...] Como, bem assim, pra comprar as coisas, sabe? Aí, eu sei que tudo dava certo, comprava as coisas e tudo dava certo.*

É interessante perceber, no diálogo entre a Sra. Anatércia e do Sr. Ernesto acima, as diferenças em torno dos sacrifícios. A ausência do pai com as constantes viagens a trabalho fazia com que a mãe passasse meses sozinha, cuidando de muitos filhos – além de precisar realizar outras atividades, entre elas a de costureira, para dar conta da demanda de manter todos na escola. Sobre o investimento realizado no dia-a-dia, de manter em dia os materiais e as vestimentas necessárias para tantos filhos e filhas matriculados na escola, a Sra. Anatércia destaca: "A luta foi pesada. A luta vai e passa".

Os livros e os materiais escolares eram prioridades nesta família, na medida em que outras necessidades, como o lanche, ficavam em segundo plano, como podemos observar no depoimento de Rosilda:

> *Olhe, material escolar nunca foi problema pra nós, porque a gente sempre teve, a gente não tinha, é... [aumenta a voz] por exemplo, os filhos dos funcionários, os país se preocupavam muito em dar... Outros atendimentos, né, de roupa, de preocupação com comida, com esse negócio de lanche pra escola. A gente ia, muitas vezes, sem... Até mesmo sem tomar café. Mas os livros, os cadernos, a farda completa a gente sempre tinha. É tanto que eu não admito, ainda não admito, que um menino de classe não tenha, não tenha o seu material escolar. Porque é só uma questão de prioridade (ROSILDA).*

O livro, principal objeto de leitura, era um material caro e ainda raro naquele momento histórico. Tratado com bastante cuidado, era passado de um irmão para o outro – como não havia tantas atualizações como hoje, o livro não era descartável. O zelo e o cuidado dispensados a esse tipo de material apontavam a importância atribuída pela família, como destaca Joana:

> *Os livros lá de casa era assim, passava de um pra outro. Quando um terminava, aquele outro ia chegando lá e passava pro outro. Aí aquele outro já ia se aproximando, passava pro outro. E a gente tinha que zelar os livro, né? Naquele tempo a gente tinha que ter muito zelo pelos livros (JOANA).*

Podemos destacar também o zelo com o fardamento:

> *Comprava tudo, é. Fazer com a história, a gente podia não ter é... o calçado [risos] para outras coisas, mas o sapato, as meias, a fardinha, toda aquela fardinha de... De preguinha, sim, com a blusa de, de [...] volta ao mundo, na época, não era? Ou então de, de, de popelina, aquelas coisas todas, a gente sempre teve tudo arrumadinho, mamãe sempre... (MARIA CIRINO)*

> *E uma coisa que mamãe nunca deixou, ela nunca deixou a gente ir com a farda suja. Minha farda era, era impecável. Tudo muito limpinha e... E bem engomada, porque as fardas eram de tricoline, e na época se usava muito assim, botar, é... goma na roupa. Então, botava goma na blusa, e então dava pra vestir dois dias. Eu ia na segunda, na terça, quando eu chegava na terça, essa blusa já tinha que ser lavada, né, pra não ter cheiro de suor, e até porque, também, os professores na escola, a gente tinha professor que não deixava a gente também, é... Usar roupa suja (ROSILDA).*

O zelo com a apresentação pessoal se apresentava nas roupas e sapatos limpos, fardamento completo, a apresentação visual dos exercícios, letras bonitas, cadernos encapados e tratados com cuidado. Segundo Lahire (1997), "inúmeras características próprias à forma escolar de relações sociais estão próximas desses traços: apresentação pessoal ou apresentação dos exercícios, trabalho ordenado, cuidado com os cadernos e atitudes corretas" (p. 26). É o que o autor define "ordem moral doméstica". Tais características, exigidas objetivamente pela escola, neste caso, são também desenvolvidas pelas famílias, que, de maneira consciente ou não consciente, objetivam uma melhor aceitação, relacionamento ou maior adequação de seus filhos na escola.[156]

A mobilização familiar, na figura materna, criou hábitos e rotinas bem definidos entre as atividades domésticas e as atividades escolares:

> *Todos tinham por obrigação de fazer os afazeres domésticos, né? E, como eu sempre me identifiquei, assim, com o trabalho, com atividades domésticas, então, a minha irmã mais velha... Eu estudava muito em casa, então eu sempre, sempre dividi meu horário, é... de estudo, e o meu horário dos afazeres domésticos. Então, eu levantava muito cedo, cuidava de tudo e antes de nove horas eu já estava sentada pra estudar (ROSILDA).*

Segundo Francisca, os mais novos só passavam a ter responsabilidades com os afazeres domésticos quando os mais velhos saíam de casa. Portanto, de certa forma, essas atividades causavam dificuldades na escola e, consequentemente, com a leitura, como destacam Maria Cirino e Francisca:

> *Quando foi no segundo, quando eu tava no Ensino Médio, foi que, aí eu fui sentir a dificuldade, porque eu não estudava como devia ser, né? Aí, no segundo ano, aqui em casa, só tinha eu, Lêda... Não, só tinha eu, Ceiça,*

[156] Essas características também apareceram nos estudos de Silva (2005), Galvão (2003) e Viana (1998).

> *Marcos, Bino, Ernesto, Bel, Tercinha, eram sete. Porque Lêda já tava estudando fora, que era quem morava aqui. Joana já era casada, não morava aqui. Então, praticamente, com as meninas, eu não fazia nada. Aí depois que as meninas saíram, aí eu já fui pegando as responsabilidades de lavar prato, [...] de ajudar nos serviços da casa, que era também uma coisa que eu não gostava. Meu negócio era rua (FRANCISCA).*

Por outro lado, Francisca destaca que seus pais nunca exigiram que os filhos trabalhassem enquanto estudavam: a prioridade eram os estudos, diferente de outras famílias do bairro onde moravam.

> *O que eu achava bonito é que eles não exigiam que a gente fosse trabalhar. 'Vá trabalhar pra poder...' Entendeu? Porque a gente vê muita família que os pais já botam os filhos mais jovem pra ir trabalhar e não cobra deles o estudo, né? Que eu via muito isso... Por exemplo: Eu tenho uns amigos que a família deles... eles trabalhavam desde cedo! Um entregava jornal, o outro ia para a feira com o pai, entendeu? Pra poder ajudar dentro de casa. Ele não tinha a preocupação de botar para estudar, para eles não serem o que eles eram, não. Era diferente daqui de casa (FRANCISCA).*

A Sra. Anatércia compreendia a importância de incentivar, acompanhar e sistematizar diariamente as atividades escolares dos filhos e das filhas:

> *E como mamãe era mais presente, aí, a cobrança dela era bem maior ainda [...]. A cobrança era de que devia estudar. E bastante autoritária né? Nesse [...] 'deve estudar' e era muito autoritária, que a gente temia não estudar (ROSILDA).*

Francisca recorda que a mãe exigia que os filhos fossem à escola e que lessem em casa as atividades escolares. Ela acompanhava sem interferir, pois não sabia ler, mas queria ver os filhos com os livros na mão, sempre lendo:

> *Ela só exigia que a gente fizesse. Ali, pra ela, se a gente tivesse com um livro na mão... Interessante, pra ela, é que a gente tivesse lendo, estudando, né? Mas ela não sabia cobrar, que ela não sabia ler... O negócio dela era exigir que fosse e que em casa, estudasse também (FRANCISCA).*

Pais não escolarizados, tomando aqui como comparação o estudo realizado por Ranciére (2005)[157], mesmo tendo uma mãe "ignorante", suas indicações (comportamento, hora de estudar, de fazer a tarefa, rotina específica) construíram nos filhos e nas filhas uma formação sólida que lhes garantiu a compreensão da importância da escola, a valorização dos estudos e da leitura.

[157] Livro que aborda a história de um pedagogo francês do início do século XIX chamado *Joseph Jacotot.* Revolucionário da França de 1789, exilado nos países baixos quando foi restaurada a monarquia, teve uma experiência de ensino diferenciada.

Em relação à leitura, a Sra. Anatércia comparava e questionava as escolas que os filhos e filhas frequentavam a partir dos níveis de leitura que eles apresentassem:

> *Então, até mesmo minha mãe dizia: 'Nem se compara o 5º ano feito em Conceição com esse 5º ano que é feito aqui em Sousa'. 'Nem se compara, você está na 2ª série, mas Antônio e Maria do Desterro, quando fez 2ª série, tinha uma leitura totalmente diferente da sua, sabia ler muito mais que você, você escreve pouco, você lê pouco' (ROSILDA).*

Nessas intervenções da Sra. Anatércia, destacamos o que afirma Heath (1983) quando aponta que os sujeitos que participam de um evento de letramento não têm que dominar, necessariamente, a tecnologia da escrita[158], mas precisam compreender o contexto no qual a escrita está sendo usada, e essa compreensão a mãe da família Silva nos pareceu ter, especialmente, em relação a leitura.

A Sra. Anatércia também delegava o acompanhamento das atividades escolares aos irmãos e irmãs mais velhos, e também confiava nos filhos e nos resultados que posteriormente vinham da escola. Para ela, significava que eles estavam obtendo sucesso.

> *Mas, mas ela nunca teve, assim, essa preocupação, 'Deixa eu ver se você escreveu mesmo', ou 'se você está mentindo'. Primeiro porque a gente não mentia. E depois a, a, a própria escola, ela, ela, os resultados, mesmo sem ela saber de nada, ela ia entender que os resultados não eram bons. Então, pela questão da obediência, por ela ser aquela autoridade e apesar dela ser muito autoritária, mas a gente tinha, assim, muita afetividade com ela (ROSILDA).*

Por acompanhar sempre, de uma forma ou de outra, as atividades escolares dos filhos e filhas, a Sra. Anatércia integra uma minoria entre os pais analfabetos: o estudo de Galvão (2003) constatou, em 2001, que 55% dos entrevistados analfabetos afirmavam não ajudar nas tarefas escolares dos filhos. Além disso, como já analisado anteriormente, sempre existiu a preocupação, o empenho e o esforço dos pais, principalmente da mãe, para comprar os livros e mantê-los na escola desde que eram pequenos:

> *Mamãe trabalhava muito pra que a gente, ela comprar os livro, mas ela num sabia ler, ela num tinha como ensinar a gente, né? [...] Ela costurava muito pra gente ter farda, sapato [...]. Pra dar os livro à gente, essas coisa (JOANA).*

[158] Segundo Soares (2003), podemos denominar com tecnologia da escrita um 'conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para as práticas de leitura e escrita [...] um conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita.' (p.91).

É importante destacar que o "trabalho" de acompanhamento realizado por famílias com estas características não é direto nem de forma linear, como acontece nas famílias cujos pais têm uma escolarização maior. Esse "trabalho", "acompanhamento" ou "mobilização" é feito de forma indireta, como cuidar do fardamento, zelar pelo material, colocar a frequência à escola acima de outras atividades. Como também afirma Galvão (2003), "a 'mobilização' ou 'implicação' dos pais dos meios populares na vida escolar dos filhos nem sempre se dá, como ocorre frequentemente entre as famílias de classe média, através de uma interferência direta – como é o caso do auxílio nas tarefas escolares –, mas de outros modos, nem sempre evidentes".[159]

A mãe parece ter sido uma figura importante nesse processo[160]. Por conviver mais tempo com os filhos e com as filhas, é a ela que eles atribuem a importância da escola e o acompanhamento escolar:

> *Demais. Não. É tanto que a gente estudou porque eles achavam importante. Os dois. Havia uma grande importância de ambas as partes, né? E como mamãe era mais presente, aí, a cobrança dela era bem maior ainda (ROSILDA).*

A filha Joana se recorda de uma situação que demonstrou o orgulho da mãe em relação à formação de seus filhos e filhas:

> *É tanto que, ela foi votar, chegou lá: 'Bote o dedo aqui'. Ela disse: 'Eu tenho é doze filhos formados, o senhor acha que eu vou botar o dedo pra assinar?' [risos] Aí, deram a caneta, aí ela fez: 'Oxe, eu num tô sabendo assinar, não' [risos]. Depois de se orgulhar dos doze filhos formado, aí disse: 'Eu num tô lembrando, não, como é que eu começo a escrever, não' (JOANA).*

Não podemos deixar de apontar que, além dos esforços individuais específicos de cada um, pai e mãe, em conjunto, também tomaram decisões que influenciaram a formação de seus filhos. Por exemplo, em um período em que o Sr. Ernesto foi trabalhar em Serra Negra, levou a esposa e os filhos mais novos, enquanto deixaram os dois filhos mais velhos, Maria do Desterro e Antônio, na casa de conhecidos, em Conceição do Piancó, para que continuassem a estudar.[161]

---

[159]Para maior aprofundamento sobre essas questões, ver Lahire (1997), Silva (2005), Viana (1998), entre outros.

[160] O papel da mãe no processo de escolarização dos filhos foi observado no estudo realizado anteriormente por Silva (2005a) e em diversos outros estudos, que já exploramos mais detalhadamente ao analisar o papel da mãe da família Rocha Cordeiro.

[161] É importante destacar que, apesar da perspectiva positiva dos pais de deixarem seus filhos em outras cidades em prol de uma melhor escolarização, este período longe da família, na casa de "conhecidos", não é uma recordação positiva para Maria do Desterro e Antônio. No depoimento de

> *Sr. Ernesto: Em Conceição de Piancó, quando nós fomos transferidos pro Rio Grande do Norte, eu deixei Antônio e Maria em Conceição do Piancó.*
> *Sra. Anatércia: Tudo estudando.*
> *Sr. Ernesto: Em casa de pessoas amigas, né? De pessoas amigas que eu, por onde nós passamos, só fizemos amizades [tosse]. Aí, eu vim pra Serra Negra, no Rio Grande do Norte, aí deixei meus filhos lá nas casas.*

Como uma das formas deste "esforço", deste "trabalho familiar" em prol da escolarização de todos, os pais, por mais de uma vez, foram em busca de uma escola melhor para os filhos e filhas. Após um ano, os pais levaram Maria do Desterro e Antônio da cidade de Conceição de Piancó para Patos – ainda separados do convívio da família, que estava em Serra Negra/RN:

> *Sra. Anatércia: Com um ano, eu mandei pegar, pra Patos.*
> *Sr. Ernesto: Aí eu, no colégio de Patos, o, o diretor desse colégio de Patos era o Padre Vieira, foi o maior educador da Paraíba. Aí eu vi, falei com, com o Padre Vieira, aí ele foi e disse: 'Olhe, eu recebo, mas aqui no colégio só fica quem quer estudar, vagabundo eu não quero aqui dentro do colégio'. Aí eu digo: 'Não, senhor, os meus filhos vêm estudar'. Aí eu trouxe eles pra, pra Patos. Lá eles moraram em casa, moraram lá numa casa da, da irmã de uma tia, depois eu aluguei uma casa. Não, aluguei não. Um colega meu tinha uma casa lá em Patos desocupada, aí me deu pra meus filhos morarem. E todos, todos os sábados e todo domingo, eu mandava uma feira de Serra Negra, mandava uma feira pra eles. E muito, muitas vezes, quase todas as vezes, né? Quem vinha deixar essa feira cá na casa do cara que trazia – que lá não era ônibus, era um misto. Aqui não tem, não. Tem um que vem aqui do posto [...]. Aí, muitas vezes, quem, quem ia deixar essa feira era ela [risos].*
> *Sra. Anatércia: Muitas vez não, Ernesto, toda semana quem levava era eu.*
> *Sr. Ernesto: Botava o saco na cabeça...*
> *Sra. Anatércia: Quem levava era eu.*
> *Sr. Ernesto: Na boquinha da noite, e ia deixar lá, pagava porque ficava pra trazer, né. Pra poder manter os meninos lá. Aí, eu arranjei uma bodega pra eles comprar fiado quando eles precisar.*
> *Sra. Anatércia: Só eram Maria do Desterro e Antônio. Os outros eram pequenos. Eles dois eram novinhos também, assim, na idade de seus,*

---

ambos, principalmente no de Antônio, fica claro que o momento em que ele e a irmã ficaram longe da família foi um período de sofrimento para ambos. Embora os pais tivessem a intenção de deixá-los em "casa de pessoas amigas" em prol de um "melhor estudo", longe dos olhos dos pais eles foram, na prática, "obrigados" a trabalhar muito em troca da alimentação e do "direito de estudar", fazendo todo tipo de trabalho físico: '*Antônio: Pessoas totalmente estranhas, totalmente estranhas. Agora, porque esse interesse todo? Porque nós éramos úteis, nós éramos assim, uma espécie de... é... pelo menos no meu caso, era uma espécie de [...] um empregado que não recebia porra nenhuma, só atenção. A gente, no meu caso, eu, carregava água, eu cortava... eu ia pra roça levar comida para os trabalhadores, eu chegava da escola, botava os livros lá no coisa, comia a bacia com as comidas dos trabalhadores que já estavam prontas, botava a rudia na cabeça, ia deixar, o que? Aquela distância devia ser, talvez, uns cinco quilômetros, não era mais que isso não, não era muito longe não. Aí, eu aguentava bem, eu já tinha uns onze anos. Tinha não, eu, onze anos, fiz cinqüenta e oito, e isso que eu tô te contando foi ocorrido em 1971, não, em 70, eu tinha doze anos. E aí eu, eu fiquei trabalhando nesse sítio e estudando, e Preta na casa de João Luís, lavando, engomando, carregando água, coisas dessa natureza, né? Sim, nós éramos empregados não remunerados, né? Antigamente era outro nome, era escravo mesmo [risos] [...]. Não, agora, pra estudar a gente tinha o direito, a gente tinha, tá, é uma coisa que eles, justiça seja feita, nunca brigavam, nunca interferiram na nossa maneira de estudar. Nosso horário era certinho, se levantava, cumpria as nossas obrigações e ia [pra escola], quando chegava fazia o que precisava. E aí, o ano se passou [...]. Era só comida mesmo, comida e dormida, só isso mesmo.*
Maria do Desterro: Só almoço e janta.'

> *tinham seus treze pra quatorze anos, assim. Os outros todos eram pequenos.*

Em um determinado momento, Maria do Desterro faz a opção de morar sozinha, e lembra de uma estante pequena de livros como sua única mobília:

> *Eu fiquei na casa que papai morava, fiquei pra procurar uma casa e entregar a casa para o dono. Aí, quando eu olhei, assim, me vi, assim, numa situação assim, eu disse: 'Sabe de uma coisa, não vou para casa de ninguém não, vou ficar aqui'. Aí, eu fiquei e papai saiu, ele deixou uma estante, que foi do meu irmão, esse, de Inácio. Eu fiquei com essa estante e uma mesinha, não, não tinha mesa não, só a estante mesmo, pra colocar meus livros. Eu ia entregar a casa, né? Pra onde eu fosse, a estante, que era pequena, eu levaria. Aí, eu resolvi ficar na casa, fiquei lá nessa casa e fiquei, me organizei assim. A Irmã Madre Aurélia disse que eu poderia almoçar lá, que eu trabalhava em uma usina de algodão que ficava por trás do colégio de freiras (MARIA DO DESTERRO).*

Percebemos aqui que as dificuldades para a manutenção dos filhos longe da família foram grandes e penosas, tanto para os pais quanto para os filhos.

Também percebemos esses "gestos" familiares em torno da escolarização dos filhos no depoimento de Rosilda, quando ela afirma:

> *Só a exigência que a gente estudasse. Até que, até hoje, quando a... eu, até hoje, eu discordo da tese de que na casa que não tem pais letrados, né, letrados formalmente [...], as pessoas não aprendem. Não aprendem se não houver interesse por parte dos pais. Né? (ROSILDA)*

A participação destes pais no processo de aprendizado dos filhos e filhas e, consequentemente, em suas práticas de leitura, pode não ser caracterizada como intencional, mas foi realizada de forma sistemática, controlada e, muitas vezes, simbólica. Tudo indica que tais práticas possam ter sido exercidas de forma não consciente, como afirma Zago (2000):

> A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas (ZAGO, 2000, p.20-21).

Essas ações, que Lahire (1997) qualifica como "gestos" familiares, estão vinculados à "ordem moral doméstica". Para o autor, a ordem material, afetiva e moral "reina a todo instante" (p. 25) e está associada ao desenvolvimento escolar da criança – ou seja, o bom comportamento, a apresentação pessoal, o cuidado com os cadernos, a apresentação dos exercícios, no caso da família Silva, até as punições físicas, essas ações definem uma espécie de *ethos* familiar em prol da escolarização e, necessariamente, das práticas de leitura que esses filhos e filhas desenvolveram ao longo de sua formação.

É importante destacar o modo como este pai se mostrava para a família – trabalhando muito tempo fora, nos primeiros anos, mas observado pelos filhos mais novos quando lia jornais ou almanaques, nos períodos e em que estava em casa e após a aposentadoria – assim como a mãe, ao comprar fiado todos os materiais escolares e tentar atender a todas as demandas que vinham da escola. Os gestos, condutas e normas familiares integram um conjunto de elementos que deve ter sido interiorizado por esses filhos e filhas; em um determinado momento, os mais velhos podem ter "absorvido" essas práticas e repassado para os grupos de irmãos seguintes.

5.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA FAMÍLIA SILVA: MATERIAIS, ESPAÇOS E MODOS DE LEITURA

Neste tópico, analisaremos as práticas de leitura construídas e desenvolvidas dentro e fora da família Silva, bem como os materiais e mediações que envolvem tais práticas ao longo da trajetória de formação de seus filhos e filhas.

Para a melhor compreensão da construção e realização das práticas de leitura nesta família, foi necessário, a partir dos depoimentos, realizar uma divisão temporal, etária e escolar dessas experiências, já apresentada na metodologia e no perfil anterior:

- **Infância –** A construção da leitura desde seu aprendizado, passando pela Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental;
- **Juventude –** Nesta fase, as práticas de leitura compreendem duas etapas, o Ensino Médio e o Ensino Superior;
- **Vida Adulta –** A fase mais contemporânea, que envolve desde a pós-graduação até a atualidade. Neste momento, vamos individualizar cada filho, ou seja, descrever as práticas de leitura que ele desenvolve e/ou das quais participa, caracterizando o tipo de leitor que cada um se tornou. Além disso, conforme definido na metodologia, analisaremos mais detalhadamente as práticas de leitura de Rosilda, a constituição de sua biblioteca familiar e sua configuração como leitora na atualidade.

Em cada fase, categorizamos as práticas de leitura a partir dos diferentes espaços onde estas se desenvolveram, como a casa, a escola e outros espaços.

Para melhor compreensão das práticas de leitura nessa configuração familiar específica, uma vez que se trata de uma família grande, com muitos filhos e filhas que, naturalmente, viveram diferentes experiências, decidimos dividir sua análise em três grupos[162]. Um dos motivos desta organização é que vamos perceber, a partir dos dados, como os diferentes períodos históricos e sociais da família influenciaram diretamente a formação, como sujeitos e como leitores, de cada grupo de irmãos. Sendo assim, dividimos os filhos e filhas de acordo com os seguintes critérios: ano de nascimento, proximidade na trajetória escolar, aproximação de experiências e, principalmente, a influência exercida nos grupos que vieram depois.

A organização final foi a seguinte:

- **Grupo 1:** Composto pelos quatro filhos e filhas mais velhos, nascidos entre a década de 1940 e o início dos anos 1950 (1953). São eles: Maria do Desterro, Antônio, Joana e Rosilda.
- **Grupo 2:** Composto pelos quatro filhos e filhas "do meio", nascidos de meados da década de 1950 (a partir de 1955) até meados dos anos 1960. São eles: Zaqueu, Maria Cirino, Francisca e Marcos.
- **Grupo 3:** Composto pelos quatro filhos e filhas mais novos, nascidos do final da década de 60 (a partir de 1965) até a filha caçula, que nasceu em 1971. São eles: Severino, Ernesto, Maria Isabel e Anatércia.

5.3.1 Primeiro Grupo – O filho e as filhas mais velhas: "os primogênitos"

Achamos importante destacar que já eram meados da década de 1950 quando a primeira filha da família Silva começou a frequentar a escola. Neste período, no Brasil, uma criança com as características desses irmãos – negros, pobres e moradores da zona rural – tinham pouquíssimas possibilidades de frequentar por muito tempo as instituições escolares nas etapas iniciais e de ter acesso a materiais de leitura. Como podemos ver nos dados do Censo, as

[162] Definimos como "grupos", e não como "gerações", por entender que o termo "geração" tem definições e utilizações diversas em campos bem distintos, como nas Ciências Humanas, Biológicas e Sociais (FEIXA; LECCARDI, 2010). Entendemos principalmente que esses filhos e filhas fizeram parte de uma mesma geração: mesmo vivenciando mudanças históricas consideráveis e condições econômicas distintas, todos tiveram a mesma "geração parental", pai e mãe. Quando utilizarmos, neste texto, a palavra "geração", estaremos nos referindo aos netos da família Silva.

matrículas, a frequência e principalmente as taxas de conclusão do Curso Primário no estado da Paraíba eram extremamente baixas:

Tabela 2 – Ensino primário geral – 1951

UNIDADES DA FEDERAÇÃO E CAPITAIS	Unidades escolares	Corpo docente	MATRÍCULA		Frequência média	Aprovações em geral	Conclusões de curso
			Geral	Efetiva			
Paraíba	**1 574**	**2 703**	**104 937**	**97 209**	**65 104**	**31 725**	**2 098**
João Pessoa	141	510	14 964	13 511	9 286	5 073	582
BRASIL	**60 772**	**117 712**	**4 432 582**	**3 831 931**	**3 289 915**	**2 133 830**	**322 950**
Capitais (1)	4 823	23 000	830 603	710 379	627 806	453 656	78 027

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Saúde. Tabela extraída do Anuário Estatístico do Brasil – 1953. Rio de Janeiro: IBGE, v. 14, 1953. (IBGE, 2003)

Este grupo de irmãos é formado por Maria do Desterro, Antônio, Joana e Rosilda, na ordem de nascimento. Todos nasceram em Piancó, interior da Paraíba, e tiveram suas trajetórias escolares realizadas quase que integralmente[163] em instituições públicas.

Maria do Desterro nasceu em 1946 e faleceu em 2016. Era graduada em Língua Portuguesa, aposentada da rede pública de Souza, na Paraíba, e, segundo os depoimentos dos pais e dos irmãos e irmãs, reconhecida como uma das melhores professoras da cidade.

Antônio nasceu em 1948 e faleceu em 2010. Era graduado em Engenharia Mecânica e aposentado como funcionário público do Banco do Nordeste. Foi o primeiro na família a, por meio do emprego, ascender economicamente e ajudar toda a família. É a principal referência na vida pessoal e escolar dos irmãos e irmãs.

Joana nasceu em 1951, é graduada em História e professora aposentada da rede estadual de ensino de Pernambuco.

Rosilda nasceu em 1953, é graduada em Pedagogia, com especialização em Programação de Ensino em Pedagogia e mestrado em Educação. Exerce a função de professora da Universidade Estadual de Pernambuco. É reconhecida pelos irmãos como “a professora da família”, aquela que contribuiu financeira e pedagogicamente para a escolarização da maior parte dos irmãos e irmãs.

[163] Uma única exceção foi relatada pelo Sr. Ernesto em seu depoimento: na cidade de Souza, na Paraíba, a família não tinha condições de colocar os filhos em colégios. Durante um determinado período, eles conseguiram bolsas de estudos para os dois filhos mais velhos, Maria do Desterro e Antônio, por meio de uma vizinha que os acompanhou para fazer a solicitação ao prefeito da cidade.

5.3.1.1 Infância – 1º grupo: as dificuldades da iniciação no universo da leitura

Neste tópico, vamos analisar o acesso aos materiais de leitura, sua posse e os modos de ler na infância do filho e das filhas do primeiro grupo da família Silva. A infância de todos os membros deste grupo foi muito semelhante: todos nasceram, viveram e estudaram nas mesmas cidades e tiveram experiências bem similares, pela proximidade e pela idade.

a) O acesso aos materiais de leitura e sua posse

Durante a infância do filho e das filhas do primeiro grupo, o acesso aos materiais de leitura parece estar relacionado com o pertencimento social, conforme Galvão (2003), a posse de tais materiais é maior entre as classes A e B e inversamente menor entre as classes D e E; essa relação parece se manter em períodos históricos distintos.

b) Materiais escolares e literatura de cordel

Durante a infância, os materiais de leitura aos quais eles tiveram acesso, ainda que de forma muito restrita e com bastante dificuldade, foram quase que exclusivamente materiais escolares, ou seja, livros didáticos:

> *É. Só os nossos livros. Só livros de escola, não tinha outro (MARIA DO DESTERRO).*
>
> *Aí você vai observar que eu traba... Sempre morei com os meus pais. Se você recorda se nesse período eu via livros em sua casa? Sim, eu via. Mas livros didáticos, né? (ROSILDA)*

Quando falamos que os materiais de leitura mais citados eram os escolares, essa referência são as cartilhas. Percebemos que era um dos únicos livros que eles tinham em casa, tanto que os títulos desses livros ficaram gravados na lembrança dos quatro irmãos:

> *Ela fazia o que pudesse ou arranjava, dizia que não podia comprar, mas naquela época era Cartilha do Povo [...]. A Sarita, aquele livro Nordeste (MARIA DO DESTERRO).*
>
> *Cartilha do Povo, a Sarita (ANTÔNIO).*

> *Só a escola. Aquela da mão. Aquela cartilha, do povo [...]. A gente só tinha aquela Cartilha do Povo (JOANA).*
>
> *A gente tinha as cartilhas, né. E me lembro da cartilha que eu estudei que era a cartilha Upa Upa Cavalinho, não é. Era uma cartilha verde e grande, mais ou menos assim [mostra com a mão o tamanho], e era uma cartilha assim, que tinha imagem, que chamava a atenção da gente (ROSILDA).*

É interessante destacar que Maria do Desterro, talvez por sua formação como professora de língua portuguesa, é a que mais se recorda e nomeia os livros didáticos aos quais teve acesso na infância. Já a *Cartilha do Povo* é a citada pelos três irmãos mais velhos – possivelmente porque a obra, escrita por Lourenço Filho, foi bastante reconhecida e muito utilizada em todo o país. A *Cartilha do Povo* teve sua primeira edição, de 1942, analisada por Mortatti (2000); segundo a autora, até meados da década de 1980, a cartilha ainda podia ser encontrada e utilizada. Ainda segundo Mortatti (2000), a cartilha *Upa Upa Cavalinho*, citada por Rosilda, também de Lourenço Filho, foi escrita quase trinta anos depois da *Cartilha do Povo*, quando o autor, já aposentado, acumulava grande experiência na área educacional. Além das duas cartilhas, os irmãos também citaram *Sarita*[164] e o *Livro Nordeste*.

Depois das cartilhas, também aparecem no depoimento de Rosilda, livros didáticos de áreas específicas, como Língua Portuguesa e História.

De acordo com Galvão (2003), analisando dados recentes, os livros e as cartilhas/cartas do ABC são os materiais mais citados e de uso mais frequente entre sujeitos com níveis distintos de letramento – apareciam tanto em casas de analfabetos quanto em casas de pessoas com elevado nível de escolarização.

A *literatura de cordel* era o único material de leitura diferente dos livros didáticos, e foi citado apenas por Antônio.

Como podemos analisar, durante a infância do filho e das filhas do primeiro grupo da família Silva, os livros didáticos foram os principais materiais de leitura a que eles tiveram acesso. Neste contexto, percebemos a importância da escola como uma instituição que possibilita, de uma forma direta, o acesso à leitura a partir de materiais, que, mesmo com as dificuldades inerentes à classe social e ao momento histórico vivido, chegavam em casas de famílias como a família Silva.

---

[164] *Sarita e seus amiguinhos* era uma cartilha de autoria de Cecy Cordeiro Thofehrn & Jandira Cárdias Szechir. Conforme Peres e Ramil (2015), temos indicações de sua utilização entre 1957 e 1958.

c) Os espaços de leitura na infância do 1º grupo

Neste tópico, apresentaremos as práticas de leitura desenvolvidas na infância deste primeiro grupo de filhos, a partir dos espaços de leitura a que tiveram acesso – a casa, a escola e a rua.

A ***casa*** vai aparecer nos relatos como um espaço de leitura importante apenas para a reprodução das leituras escolares. O que se lia em casa era o que era definido na escola para o estudo naquele momento.

Na infância de Antônio, que era um dos mais velhos, em casa eles não dispunham sequer de materiais para realizar a escrita, o que também é destacado por Joana:

> *Não tinha como aprender não, não tinha papel (ANTÔNIO).*
>
> *A gente num tinha não. Num tinha nada não (JOANA).*

Ambos destacam, porém, que possuíam livros didáticos. Não ter acesso a uma diversidade de livros na infância era algo bastante comum para uma família com essas características naquele período. No momento em que realizamos as entrevistas, todos os filhos do primeiro grupo tinham acima de 50 anos. Esta informação confere com os dados analisados por Galvão (2003) ao afirmar que "apenas 41% daqueles que têm mais de cinquenta anos, por exemplo, revelam ter visto livros em casa quando eram crianças". Com a formação inicial, ou seja, a escolarização de Antônio e de Maria do Desterro, esses materiais eram adquiridos e repassados para os irmãos mais novos.

A forma de leitura promovida pela cartilha era uma leitura para decorar, memorizar textos e lições e saber dizer "de cor"[165]. Em casa, Rosilda nos aponta uma prática de leitura que deveria ser bastante vivenciada em família. Apesar de sua referência ser a experiência vivida com um irmão mais novo, Zaqueu, podemos refletir que, em uma família grande, na qual todos os filhos e filhas frequentavam a escola, práticas como essas deveriam ser comuns: os irmãos mais velhos ensinando os mais novos. Segundo Rosilda, o estudo acontecia da seguinte forma: um irmão,

[165] Lopes e Galvão (2001) explicam que "Acreditava-se que o coração (do latim *cor*) era o motor da aprendizagem e da memória. Assim, aprender de cor significa guardar na memória, que se situava no coração" (p. 107). Rosilda e Zaqueu estudaram na década de 1960, quando, assim como no final do século XIX, "a memória constituía a base do ensino" (p. 107).

normalmente o mais velho, perguntava a lição ao outro, que deveria dizer sua lição completa, decorada e com rapidez:

> *A leitura era essa de ler a cartilha, e eu dizer, e dizia decorado, e aí eu tinha meu irmão mais velho, mais novo, né? Zaqueu. E Zaqueu era mais esperto, tinha memória bem melhor, memorizava melhor. Aí, então, Zaqueu era o, o... Era o sábio, né? [...] Não, eram meus irmãos mais velhos perguntando, né? Então, Zaqueu dizia a cartilha toda, toda decorada, mas ele era considerado o sábio. E isso me inferiorizava, né, quando ele, ele, chegava, porque ele era muito esperto, chegava e falava tudo. E eu sou lenta mesmo, aí eu pensava primeiro para poder dizer, e não tinha aprendido, aí não dizia, aí eu era considerada, é... não muito boa para a leitura [...]. Oxe! Na hora. Aí, quando me perguntavam, aí ele chegava assim por trás, aí dizia tudo, aí ele era o centro das atenções, né? Porque ele dizia tudo, era mais novo que eu dois anos, e aí, quando eles me perguntavam, ele era muito esperto e eu lenta, ainda ia pensar o que era, e ele já tinha decorado tudinho, né? [risos] [...] Dizia tudo! E dizia mais, eu ainda sei mais o que tem mais na frente. Quer dizer, essa era a visão de leitura, né? [...] Ele sabia de cor. E eu tinha dificuldade de memorizar, porque na verdade o estudo era memorização. O aprendizado, o foco era a memorização. E aí, eu tinha dificuldade de memorização. Zaqueu não, Zaqueu era rápido. Aí, se tornava o centro das atenções e eu me sentia assim... inferiorizada, e ficava também emburrada, né? Porque ninguém ria de mim, só ria que eu não sabia e ria de Zaqueu porque Zaqueu era um gênio, pra eles, né? Principalmente pra mamãe, ele era um gênio (ROSILDA).*

Ser um bom leitor, nessa concepção, era saber decorada toda a lição e dizê-la rapidamente. Isso, como podemos observar, gerou em Rosilda uma compreensão de que ela não era uma “boa leitora”, pois lia com menor fluidez e velocidade. Segundo Lerner (2002), a leitura na escola, por muito tempo, foi entendida como uma forma de decodificação de sinais gráficos em sons, por meio de combinações de letras, palavras e frases sendo repetidas muitas vezes, em voz alta, desprendida de seus sentidos. Essa noção gerou em Rosilda um sentimento de afastamento.

As comparações[166] entre os filhos aparecem nos depoimentos de Rosilda como algo que sua mãe costumava fazer, tanto em relação à leitura quanto ao desenvolvimento dos filhos na escola. Inclusive, segundo o depoimento a seguir, essas comparações eram um dos motivos que faziam Rosilda preferir estudar sozinha, sem a ajuda dos irmãos:

> *Eram. Então, até mesmo minha mãe dizia: ‘Nem se compara o 5º ano feito em Conceição com esse 5º ano que é feito aqui em Sousa’. ‘Nem se compara o, é, você está na 2ª série, mas Antônio e Preta[167], quando fez 2ª série, tinha um livro totalmente diferente do seu, sabia ler muito mais que você. Você escreve pouco, você lê pouco [...]. Quer dizer, aí essas comparações faziam com que a gente estudasse sozinhos, né? (ROSILDA)*

[166] Uma vez que Rosilda e o irmão Zaqueu têm idades próximas e vivenciaram o processo escolar juntos, vão aparecer, ao longo de seus depoimentos, muitas citações sobre as competições e também sobre as parcerias entre ambos.
[167] Preta é como Maria do Desterro é conhecida pela família.

Mesmo assim, Maria do Desterro recorda que era muito comum os mais velhos, como ela e Antônio, orientarem as atividades escolares dos mais novos, e este processo incluía os momentos de leitura:

> *Estudava à noite, estudava, eu estudava e eles também, os pequenos também. A gente orientava nas tarefas (MARIA DO DESTERRO).*

Ela destaca essas ações à noite, provavelmente por ser o momento em que todos os filhos e filhas já estavam em casa e se encontravam.

Em outro momento da infância, as leituras praticadas em casa continuavam a ser escolares, mas passando para os livros didáticos de diferentes disciplinas, como Língua Portuguesa e História. Rosilda destaca que, por gostar mais de algumas disciplinas e não apresentar mais dificuldade para compreender, passou a realizar as atividades e decorar os textos com mais rapidez:

> *Eu gostava de Língua Portuguesa e História. De Português porque eu, eu não tinha dificuldade do entendimento, então eu conseguia, é, desenvolver minhas atividades... com rapidez, né? História porque eu conseguia, é, memorizar, porque na verdade a gente memorizava, e os fatos apresentados pela professora também me interessava, e eu gostava de aprender os fatos (ROSILDA).*

Como práticas de leitura que também poderiam influenciar a formação do filho e das filhas do grupo 1, destacamos os momentos em que presenciavam as leituras de pessoas próximas, como os pais e parentes. Ver e ouvir os pais, principalmente, praticarem leituras é importante para a construção da leitura dos filhos, como afirmam Dauster (2003), Galvão (2003) e outros. O analfabetismo da mãe impedia esta prática. Já em relação ao pai, mesmo sabendo ler, Antônio e Joana afirmam não ter lembranças de vê-lo lendo em casa:

> *Não, papai não lia não. Quando eu era pequeno, eu gostava de ler literatura de cordel (ANTÔNIO).*

> *Papai num lia, não. Ele gostava só de ouvir, né? Mas ler, ler, mesmo, assim, ele num lia, não (JOANA).*

Quanto a Antônio, temos ainda outras considerações importantes. Devemos destacar que, durante a infância deste primeiro grupo, o pai passava a maior parte do tempo ausente de casa, por conta do trabalho. Antônio, sendo o filho mais velho, em muitos momentos se afastou da família devido aos estudos. Acreditamos, assim, que provavelmente, a frequência com que se viam não era tão intensa para consolidar esses momentos de leitura do pai nas lembranças de Antônio. É importante também perceber que, na mesma frase, Antônio afirma que não via o pai

ler, mas ao mesmo tempo complementa dizendo que gostava de ler literatura de cordel quando era pequeno. Literatura de cordel é o mesmo material de leitura citado pelo Sr. Ernesto como um de seus preferidos. Até os doze anos, aproximadamente, Antônio viveu integralmente com sua família, morando nas mesmas cidades e vivenciando os mesmos costumes. Como o único filho homem neste período, e sendo o mais velho – só quando ele já tinha sete anos é que nasceria um outro filho homem na família –, é muito provável que Antônio frequentasse os mesmos ambientes que o pai, acompanhando-o, por exemplo, à feira. Era na feira que tanto o Sr. Ernesto quanto Antônio fazem referência à literatura de cordel.

Na infância deste primeiro grupo de filhos e filhas, **a escola e a rua** também aparecem como um espaços de leitura, importantes na sua formação. Foi na escola que o filho e as filhas do grupo 1 aprenderam a ler, tiveram acesso aos materiais escolares de leitura como as cartilhas e livros didáticos e realizaram diversas atividades em relação à leitura.

Mesmo frequentando escolas, é interessante destacar que, nos relatos durante a infância, a família não conheceu nenhuma biblioteca, nem mesmo dentro de uma instituição escolar:

> *E naquela época também não existia banco de livros, biblioteca, assim, como hoje existe na escola (MARIA DO DESTERRO).*
>
> *Era. Eu tinha sete anos. A cidade não tinha biblioteca, não se falava nem de biblioteca. Pelo menos, na minha... no meu cotidiano, é, social e de escola, não se falava de biblioteca (ROSILDA).*

Já a leitura da literatura de cordel é citada por Antônio como uma prática que ele realizava durante a infância na *rua*, principalmente.

> *Quando eu era pequeno, eu gostava de ler literatura de cordel [...]. Quando eu tinha mais ou menos, por aí, dez a doze anos, por aí, eu gostava de ler literatura de cordel [...]. Era barato demais na rua! Eu ficava horas com aqueles caras, com aqueles versos, nananã nananã nananã [...]. História de João de não sei do que, do Pavão Misterioso, briga do gato com o rato, a morte do homem que matou a mulher por causa de uma banana (ANTÔNIO).*

"Ler e ouvir os folhetos de cordel" é, segundo Galvão (2000), um evento de letramento. Para Lopes e Galvão (2001a) em sociedades marcadas pela oralidade como a nossa, eram comuns espaços de sociabilidades de leitores como as feiras livres, onde era e ainda é comercializada a literatura de cordel.

Percebemos, na infância do filho e das filhas do primeiro grupo, uma pequena presença de materiais e de práticas de leitura. Sendo este o grupo dos “precursores” da família em relação à escolarização foram naturalmente os primeiros a aprenderem a ler e a participar de práticas de leituras que eram restritas e limitadas à ação escolar, o que podemos compreender a partir do momento histórico, da escolarização dos pais e das condições sociais e geográficas em que viviam. Com exceção apenas da literatura de cordel, os livros didáticos eram os materiais de leitura mais utilizados e a função da leitura era estritamente aprender conteúdos escolares. Neste contexto, os irmãos mais velhos e, principalmente, as professoras, são os principais mediadores das práticas de leitura desses filhos e filhas em alguns momentos.

Assim como a escola era um espaço de leitura importante, em casa se lia para completar as atividades escolares e também como forma de tomar a lição, decorando textos, versos e também competindo. Em alguns momentos, essas práticas eram vivenciadas com a ajuda dos irmãos mais velhos. A rua também aparece como um espaço que proporcionava eventos de letramento na leitura dos livros de cordel.

Os pais, mais especificamente a mãe, por ser analfabeta, não costumava, segundo os depoimentos, acompanhar “de perto” as atividades escolares, mas condicionava a vida de todos os filhos e filhas a frequentar a escola antes de qualquer outra coisa. Para tanto, providenciava todos os materiais necessários e também organizava a vida, os “gestos” (LAHIRE, 1997) em prol da escolarização de todos os filhos e filhas. Como afirma Galvão (2003),

> [...] parece que nas camadas populares, que não tem a experiência de escolarização na família ou ela é mais recente, as estratégias de acompanhamento da vida escolar dos filhos não é a mesma observada entre as camadas médias [...]. Os dados não significam, portanto, que não haja uma preocupação com a vida escolar das crianças da família, mas auxiliam a compreensão de que ela não é feita geralmente, através do acompanhamento dos deveres dos filhos/irmãos, mas através de mecanismos diversos. (p.140)

Sendo assim, a família criava formas específicas de acompanhamento e manutenção dos seus filhos e filhas na escola.

5.3.1.2 Juventude (1º grupo): A descoberta de um universo de leitura

A trajetória de escolarização contínua, mesmo com muitas dificuldades, vai se mostrar para o filho e as filhas mais velhas da família Silva como uma possibilidade concreta de promoção social e de mudança radical nas condições econômicas e, também culturais, como o acesso a uma maior diversidade de materiais de leitura e o conhecimento de novos espaços como a biblioteca. Como esta etapa da vida – a juventude – já possibilita naturalmente uma série de transformações físicas e intelectuais, para os filhos do grupo 1, esta transição para a vida adulta vai se mostrar definidora com relação ao acesso e às práticas de leitura vivenciadas por todos eles.

Na juventude, observaremos nesses filho e filhas diversas mudanças e rupturas em relação à infância. Conforme Dayrell (2012), referindo-se a esta etapa da vida, "na juventude, na medida da passagem dos anos, ocorre uma ampliação das experiências de vida" (p. 319). São essas novas experiências, mais especificamente com relação à leitura, que analisaremos a seguir – ou seja, a consolidação de quatro jovens leitores.

Neste período, vamos observar características diferenciadas em relação ao acesso e à utilização dos materiais de leitura em dois momentos, o Ensino Médio e a Universidade. Realizaremos esta divisão de forma mais pontual em relação ao acesso e à posse dos materiais de leitura. Já em relação aos espaços de leitura e suas práticas, essas etapas estarão explicitadas nos relatos e nas análises realizadas[168].

a) O acesso aos materiais de leitura e sua posse

Na juventude desses quatro filhos e filhas, período em que cursavam o Ensino Médio e a Universidade, ainda podemos considerar a maioria dos materiais de leitura como escolares, embora de uma forma mais diversificada, que vai além dos livros didáticos tradicionais. Com o avanço da escolarização, a chegada dos filhos e filhas ao Ensino Médio faz aparecer em seus relatos os livros literários, em

[168] É importante destacar que, nem sempre foi possível, por meio do depoimento, estabelecer essa divisão, de forma tão clara, sobre o que era lido em cada momento e em cada espaço específico. Porém, como se trata de um grupo de filhos de uma mesma família, com muitas aproximações, conseguimos relacionar alguns fatos e aproximar os momentos e os espaços de leitura.

especial os romances clássicos da literatura. Outros livros e materiais de natureza mais geral ou de entretenimento também começam a aparecer.

Os **livros didáticos**, agora de áreas de conhecimento específico, como Língua Portuguesa, Física e Matemática, vão ser referendados como os materiais a que os irmãos tinham acesso em quantidade expressiva ao longo deste período, como veremos a seguir.

As **enciclopédias** também foram citadas. A posse da enciclopédia nos remete a uma importante reflexão, que demostra a especificidade desta família em relação à leitura. As enciclopédias[169] eram um tipo de livro extremamente caro a que normalmente só se tinha acesso nas bibliotecas. Cada coleção era composta por um elevado número de volumes com muitas páginas, e apresenta, em textos científicos e fotografias, "o conhecimento humano acumulado em gerações". A enciclopédia foi a principal fonte de consulta para pesquisas escolares para várias gerações. É até um pouco difícil de acreditar, no século XXI, na "era da informação" em grande quantidade e velocidade, que já foi possível pesquisar, consultar e conhecer sobre assuntos como história, ciências e literatura em uma única coleção de livros. Sendo assim, possuir uma coleção dessas em casa era o equivalente a ter uma biblioteca pessoal, o acesso a uma infinidade de conhecimentos em sua própria casa – ou equivalente a ter um computador pessoal no início da década de 1980, quando este item ainda era raro, caro e de acesso a poucos. Segundo Galvão (2003), a enciclopédia é "o material mais desigualmente distribuído, por consequência, o mais raro e mais distante das camadas populares" (p. 135). A posse deste material pela família Silva, comprado por Antônio, revela uma singularidade diante do contexto no qual ela estava inserida.

Ao longo da juventude, os **livros literários** vão ser muito presentes nos relatos das filhas do grupo 1. Para Maria do Desterro, o acesso aos livros literários ocorreu em uma etapa mais avançada da juventude, por meio de empréstimos com colegas e em bibliotecas.

Já Joana e Rosilda tiveram acesso a esses livros ainda no ensino médio. Nos relatos de Rosilda, a posse de livros "clássicos" era crescente em sua família ao longo de sua juventude. Os materiais eram adquiridos por sua família – pais e irmãos mais velhos:

[169] Algumas das enciclopédias mais conhecidas neste período eram a Barsa e Mirador. Costumavam ser vendidas por livreiros de todo o país em várias prestações, devido ao seu alto custo.

> *Todos os livros eu tinha, todos os livros que cobravam. Por exemplo, em Português a professora cobrava do aluno, todo mês, um livro, um clássico da literatura. Então, isso não era problema, a compra dos livros, para mim (ROSILDA).*

Esses clássicos da literatura, na pesquisa realizada por Batista (1998), são os "títulos e autores marcadamente escolares". De acordo com o autor, parte significativa desses livros estão nas listas dos exames vestibulares e no currículo de ensino.

É importante destacar que, no relato deste grupo na juventude, por exemplo, Joana destaca que tanto Antônio quanto sua mãe já compravam algumas coleções de livros para os mais novos:

> *Na juventude, os meninos já estudava, já mamãe já comprava algumas, é... coleções, né, de livro, e Inácio já começou a trabalhar, aí ia trazendo livro e a gente já tinha alguma coisa [...]. Aí ele começou a comprar livros (JOANA).*

Já no período de inserção na universidade, surgem também os livros acadêmicos e as revistas, mas continua a referência aos livros literários.

No período da universidade, vamos perceber algumas diferenças entre os filhos do primeiro grupo em relação à posse de **materiais acadêmicos**.

Maria do Desterro teve a ajuda dos patrões da usina onde trabalhava para comprar todos os livros e outros materiais referentes ao curso superior. Chegavam até a mandar buscar os livros em outra cidade:

> *Aí, eu paguei. Ele foi ótimo, padre Humberto. Faleceu ano passado. Gente fina, era muito bom, ele ajudou muita gente ali nessa parte. Primeira turma, a faculdade com muita dificuldade financeira também, mas ele ajudou muita gente. Quando eu terminei a faculdade, levei quatro anos, aí eu tinha muito medo de terminar a faculdade e não consegui um contrato. Os meus patrões lá da usina onde eu trabalhava foram muito bons comigo. Ano, todos anos, início do ano escolar eu passava, eu fui privilegiada, eu era privilegiada. Eu tinha todos os meus livros da, do curso. Desde o início do ano, primeiro dia de aula, eu pegava a relação, de cima para baixo, entregava pra eles, e eles mandava lá do... Não. E questão de, de material escolar que eu tivesse, qualquer coisa extra, eles me davam, eram dois, eram dois sócios (MARIA DO DESTERRO).*

Em um estudo de Silva (2005a), realizado anteriormente, constatamos a importância, nesses casos de longevidade e sucesso escolar em famílias de meios populares, da presença de uma ou mais pessoas externas ao núcleo familiar que contribuam ativamente neste processo, como era o caso dos patrões de Maria do Desterro:

> É bastante presente e recorrente na vida escolar desses sujeitos a ajuda de uma pessoa, quase sempre externa ao núcleo familiar, que ajuda de

> diferentes formas nesse processo. Um padre, um padrinho, uma madrinha, um professor(a), alguém normalmente com um nível escolar ou de instrução maior que o dos membros da família, “adota” esse sujeito durante períodos de sua atividade escolar, de diversas formas como, por exemplo, emprestando ou comprando livros, ajudando financeiramente, acompanhando nas tarefas escolares, aconselhando o indivíduo ou a família sobre uma melhor escola, ou um melhor curso a fazer, etc. (SILVA, 2005a, p. 182)

Já Rosilda, na universidade, estudou e realizou suas leituras com livros próprios. Ela destacou que, assim como os irmãos mais novos, dos grupos 2 e 3, teve acesso a todos os livros durante seu curso superior com o financiamento dos dois irmãos mais velhos. Naquela época, Maria do Desterro e Antônio já tinham uma certa estabilidade e condição financeira de ajudar a família:

> *Porque era assim, a, a... Meu irmão assumia Zaqueu e a minha irmã Preta assumia, financiava os meus estudos, Antônio financiava Zaqueu e Preta financiava a mim, era dividido as despesas. Então, pensionato, livros, e, modéstia à parte, fui universitária, mas sempre estudei com os meus livros [...]. Não. Porque a gente tinha uma grande vantagem, na, no campus universitário, porque a gente tinha cooperativa. Cooperativa era uma livraria que vendia os livros, é, 50%, é [...], do preço do comércio e, além disso, a gente ainda comprava a prazo. Então, eu e Zaqueu, a gente só estudava com livros (ROSILDA).*

As **Revistas, histórias em quadrinhos** e outros materiais de leitura também foram citados. Foi a partir de Antônio que a família começou a ter acesso a uma diversidade de *revistas, como é destacado por Rosilda:*

> *E as revistas também entravam, né? Porque aí eu comecei a morar com Antônio e Antônio era um bom leitor e tinha muitas revistas na época, também. E, assim, a gente, aí veio a televisão e o gosto pela televisão, também, tinha muita influência, também, pelo gosto, também, que na casa de Antônio tinha, que ele gostava muito de programas de humor e programas informativos, aí era o que eu assistia (ROSILDA).*

Todos os demais irmãos lembram muito fortemente de revistas como *Contigo*, *Pais e Filhos*, *Medicina e Saúde* e *Realidade*.

Os materiais de entretenimento, como histórias em quadrinhos[170] e livros pornográficos, também eram muito presentes na juventude desses filhos, em especial de Antônio.

Retomando os historiadores da leitura (DARNTON, 1990; CHARTIER, 1996), é importante refletir que o fato de não ter acesso a materiais diversos de leitura não

[170] Sobre as histórias em quadrinhos, Galvão (2000) afirma: “Apesar de não ser identificada como um gênero literário, no entanto, a leitura dessas histórias parecia não estar restrita a determinada camada social” (p. 348) – ou seja, eram lidos por grupos de diferentes classes.

é prova da não leitura do sujeito, que pode construir uma rede de empréstimos, como veremos.

b) Os espaços de leitura na juventude do 1º grupo

Na juventude, a **casa** e a **escola** continuam como espaços de leitura. Também veremos, neste momento, as **bibliotecas** surgirem como um novo espaço de acesso que possibilitou a ampliação das práticas de leitura deste filho e dessas filhas.

Com a juventude e a ajuda financeira dos filhos mais velhos, Maria do Desterro e Antônio, a **casa** da família Silva passa ser um espaço de leitura com uma expressiva variedade de materiais de leitura.

Também é importante destacar que este mesmo espaço toma uma dimensão diferenciada para os quatro filhos do grupo 1. Durante a maior parte desta etapa de suas vidas, Maria do Desterro e Antônio viveram longe da família e de sua casa. Em cada momento, em busca de estudo, moraram na casa de conhecidos, casas alugadas pela família e em seguida por eles, pensionatos etc., até constituírem suas próprias casas com suas novas famílias. A casa dos pais, contudo, sempre foi o ponto de partida e chegada de todos. Maria do Desterro e Antônio, ainda solteiros e passando a maior parte do tempo fora da casa por conta do trabalho, sempre enviaram ajuda, tanto financeira quanto escolar e cultural, como a compra de livros diversos, entre eles os didáticos, assinaturas de revistas, enciclopédias etc.

Enquanto Joana e Rosilda ainda se referem à casa dos pais como suas residências, principalmente ao longo do Ensino Médio, no período da universidade, Rosilda também morou em outras residências, pensionatos e na casa dos irmãos. Para todos, porém, a casa vai se tornar um espaço de leitura e de estudo.

Rosilda recorda que a leitura dos clássicos, apesar de ser uma cobrança da escola, também era feita por ela em casa com muito prazer, em momentos de distração:

> *Então, como a gente não tinha televisão, não tinha... Quer dizer, nesse período chegou uma televisão na minha casa, porque o meu irmão mais velho mandou de Feira de Santana a primeira televisão. Então, a televisão era um cinema lá na minha casa, mas aí eu não me prendia muito à televisão, porque primeiro a imagem não prestava e depois eu gostava dos meus livros (ROSILDA).*

Em relação ao depoimento de Rosilda, é importante destacar que, mesmo tendo acesso a outro meio de diversão, a leitura era para ela mais prazerosa – provavelmente porque a televisão chegou para ela muito tempo depois que ela já tinha se apropriado da leitura e de ter feito desta uma prática de lazer.

Em casa, Maria do Desterro já era uma leitora de romances:

> *Eu lia antes, mas eram, não era, era outro, eu lia romance (MARIA DO DESTERRO).*

Segundo uma das irmãs mais novas, Maria Cirino, ela lia com frequência uma revista chamada *Pais e Filhos*, que pertencia a Maria do Desterro. Maria Cirino afirma que a irmã lia e gostava muito de romances, como os clássicos da literatura brasileira – entre eles, Machado de Assis e José de Alencar:

> *Minha irmã, sempre, Preta no caso, que é Desterro que eu chamo, ela tinha 'Pais e Filhos', ela gostava de ler, gostava de ler também muito romance, ela tinha esses livros assim de Machado de Assis, de José de Alencar, essas coisas assim ela sempre tinha. Logo, que ela também já fazia, estudava na escola das freiras, aí ela tinha um convívio, lá, com esse pessoal assim, aí ela sempre [...] tinha outros tipos (MARIA CIRINO).*

Como foi destacado pela irmã, o convívio com outras pessoas aumentava o universo dela em relação à leitura. Parece-nos, principalmente pelos depoimentos dos irmãos, que Maria do Desterro, ao longo de sua juventude, construiu uma rede externa à família, que tanto que lhe propiciou a manutenção da escolarização quanto possibilitou a ampliação de seu universo literário.

Joana lembra que, na sua juventude, costumava ver e ler em casa revistas cujas assinaturas o irmão Antônio mantinha – em especial a *Contigo*, um periódico de entretenimento com reportagens sobre novelas e a vida dos artistas – como uma forma de distração:

> *É. A gente tinha várias revistas lá e... Eu gostava. Aquela, tinha umas revistas 'Contigo' [risos]. As revista de... porque naquele tempo só tinha elas pra gente, né? Num tinha internet, num tinha nada (JOANA).*

Na juventude, Antônio afirma que não gostava muito de ler os romances, citados pelas irmãs, mas leu alguns em casa e destaca que gostava também de ler livros pornô:

> *Eu, de livros que eu li, de romance, eu li o livro de José de Alencar, não me lembro nem qual foi o... outro, sei lá, eu nunca li romance não. Agora, livros bons do passado era livros de... tinha uns tipos de livro que a gente gostava de ler, na minha adolescência, li uns livrozinhos de Adelaide, Adelaide Carvalho, que eram considerados, na época, livros pornôs. A gente lia, a*

> *gente lia esse tipo de livro. No mais, era desafio de matemática... (ANTÔNIO)*

Seu gosto pela leitura, neste período, era muito relacionado aos livros didáticos de Matemática, Física etc.:

> *Eu sempre li livros técnicos, né? Meu negócio é técnica. Nunca foi esse negócio de romance, não. Eu sou um cabra meio grosso, sabe? [risos] Apesar de ter o meu lado romântico né? Mas eu nunca gostei de romantismo não [...]. Mas minha visão sempre foi materialista, ma-te-má-tica e física, sempre foi isso aí. Minha leitura foi sempre isso aí (ANTÔNIO).*

Acreditamos que, por ter passado em um concurso público e ido trabalhar em um banco aos 18 anos, os conteúdos das disciplinas da área de exatas se tornaram cada vez mais atrativas para Antônio.

A irmã Maria Cirino também recorda que Antônio gostava muito, além das leituras dos livros de matemática, de ler histórias em quadrinhos que ele comprava para todos na casa:

> *[...] revistas em quadrinhos ele lia muito, o livro de matemática, ele sempre gostou (MARIA CIRINO).*

Zaqueu destaca que Antônio, ao longo do Ensino Médio, lia tanto gibi que sua mãe, além de proibir essa leitura em casa por um tempo, sempre falava que esse foi o motivo de sua reprovação no 2º ano. A leitura dos gibis passou a ser discriminada pela Sra. Anatércia neste período, provavelmente porque essa leitura dispersava os filhos em relação às leituras escolares, e a reprovação de Antônio foi o pivô da proibição dessas leituras em casa.

Os clássicos da literatura brasileira, assim como os romances, por mediação da *escola* ou da *universidade,* são os livros e as práticas de leitura mais citadas nos depoimentos desses filhos em relação a suas leituras na juventude.

Para Joana e Rosilda, a **escola** “obrigava” a leitura dos clássicos da literatura brasileira com o objetivo de realizar atividades:

> *A gente, o livro que eu tinha acesso mais eram os romances que botavam pra gente ler, né? Iracema, Helena (JOANA).*

A diferença entre as filhas era a forma de ler; para Joana era uma leitura obrigatória, pois afirma que não gostava de ler na escola, enquanto que, para Rosilda, era uma forma de lazer e distração, como já observamos anteriormente.

Em relação à **universidade***,* temos que destacar que, no grupo 1, a entrada na universidade e a expansão ou não do universo de leitura acontecem em

momentos muitos diferentes: Antônio e Joana só vão ingressar no Ensino Superior com idade mais adulta, e não no período regular. Inclusive, ambos o fazem depois da maioria dos irmãos mais novos. Joana provavelmente teve essa entrada na Universidade adiada porque casou e teve filhos. Antônio, por conta do trabalho, do investimento que fazia em sua família de origem e, em seguida, pelas responsabilidades com sua nova família, foi deixando o curso superior em segundo plano.

Maria do Desterro, sendo a filha mais velha, a primeira a ingressar no Ensino Superior (Licenciatura em Língua Portuguesa) e a trabalhar, recorda que começou a ter acesso aos clássicos da Literatura Brasileira apenas na universidade, por meio de empréstimos de colegas e do acesso a uma biblioteca:

> *De colegas. Que tinham mais condições, mais recursos, me emprestava. Eu tinha bons colegas. Aí, também na faculdade de Cajazeiras. Mulher, já pelejei e não me lembro o nome da fundação. Lá tem uma biblioteca, usava também. E eu comecei a ler os clássicos, eu comecei a ler na faculdade, você acredita? [...] (MARIA DO DESTERRO)*

A leitura desses clássicos acontecia principalmente com objetivos acadêmicos, para realizar atividades.

A entrada no Ensino Superior vai trazer as leituras de livros acadêmicos para a vida diária de Maria do Desterro e Rosilda, em momentos e situações distintas:

> *Eu gostava muito de ler livros de psicologia, de sociologia [...]. Na faculdade, porque na faculdade começou a cobrar, cobrar livros pra a gente ler, e eu lia, e gostava. Assim, eu tô dizendo, os livros que comecei a ler pra fazer trabalhos, foi na faculdade. Os outros eu lia por prazer. Eu gostava. Agora, trabalho literal foi na faculdade (MARIA DO DESTERRO).*

Quando Maria do Desterro destaca que “Os outros, eu lia por prazer. Eu gostava”, ela se refere aos romances e livros de literatura citados anteriormente. Sendo assim, ela coloca as leituras da universidade também como prazerosas, mas visando à realização de atividades – diferente da leitura por “puro lazer”. Ainda durante sua formação para se tornar professora de português, mas já se dizendo apaixonada pela profissão, ela destaca que gostava muito de ler gramáticas e um livro chamado *Português para todos*:

> *E comecei a gostar. Eu, inclusive, tenho um livro lá em casa, que foi Inácio[171] que me deu, ‘Português para todos’. Inácio me deu esse livro e eu queimava a pestana. Estudando (MARIA DO DESTERRO).*

[171] Inácio é o segundo nome de Antônio: Antônio Inácio.

Essa relação com a leitura de livros sobre Língua Portuguesa, que provavelmente contribuiu para suas práticas de leitura, surgiu durante o Curso Normal, a partir de uma crítica do professor em relação a um trabalho escrito:

> *Minha relação com o português surgiu do momento que eu, no Curso Normal, que eu fazia meus trabalhos de psicologia, de filosofia, e eu me saía bem, eu era bem-sucedida, mas eu cometia muitos erros. Eu me lembro do meu primeiro trabalho que fiz, e teve muito erro de acentuação gráfica, aí o professor, padre Humberto, colocou 'na língua portuguesa também se usa acento'. Aí eu fui estudar acentuação gráfica. Aí, todos os trabalhos que eu fazia, eu tirava 8 ou 9, as vezes tirava 10 [...] (MARIA DO DESTERRO)*

Foi na juventude que esses filhos e essas filhas conheceram pela primeira vez uma **biblioteca**.

Para Maria do Desterro, a biblioteca vai ser, na juventude, um de seus principais espaços de leitura e de acesso aos livros. Com muitas dificuldades financeiras para ter seus próprios livros, ela costumava, além de pegar emprestado com colegas, frequentar a biblioteca da escola e a biblioteca pública[172] da cidade de Sousa, onde morava:

> *É. Usava. O colégio das freiras também, tinha muito livro. Quando eu estudava, fazia o Normal Pedagógico, tinha uma séria biblioteca no colégio das freiras [...]. Usava. E na, tomava emprestado também, biblioteca de Sousa municipal, tinha muito livro também (MARIA DO DESTERRO).*

Esta era a mesma biblioteca que Antônio frequentava cotidianamente. Antônio, como veremos, sempre gostou muito de livros e foi o grande leitor da família Silva. Ele costumava frequentar e ler muito neste espaço durante sua adolescência; lá ele conhecia e era amigo de todos, e, de tão assíduo, chegou a trabalhar na catalogação dos livros:

> *Aí, eu sempre gostei, eu sempre, eu fui piolho de biblioteca, biblioteca lá em Sousa, eu não saía lá de dentro [...]. Eu vivia tanto na biblioteca que uma vez foram fazer uma reforma na biblioteca e me contrataram pra ajudar pra catalogar os livros [...]. De tanto me conhecerem de lá. Eu era amigo de todo mundo. Eu acho que o primeiro dinheiro que eu recebi do dinheiro de Sousa, foi um baita de um cheque que eu nem me lembro o valor, pelo trabalho que a gente realizou (ANTÔNIO).*

[172] Essa prática do empréstimo com os colegas ou a leitura de livros pertencentes a bibliotecas só reforça o que "vários estudos realizados no âmbito da história cultural já mostraram: não se pode tomar como sinônimos a posse de materiais de leitura e as práticas de leitura propriamente ditas. Pode-se possuir um livro em casa sem nunca tê-lo lido e pode-se, também, não ter livros em casa, mas tomá-los emprestados com amigos ou em instituições que os têm em seus acervos (escolas, bibliotecas, etc.)" (GALVÃO, 2003, p. 130).

A biblioteca também foi um espaço frequentado por Rosilda antes de fazer o vestibular. A biblioteca municipal de Petrolina foi a primeira que ela conheceu. Era lá que lia os clássicos da literatura, e era também um espaço de encontro entre os estudantes que queriam prestar vestibular fora da cidade de Petrolina, em alguma outra capital, naquele período:

> *A, é, aqui a leitura era mais, porque eu já tinha [...]. Convívio com a biblioteca. Petrolina tinha a biblioteca pública que ela ficava perto da escola, e a gente aproveitava muito tempo para ir à biblioteca [...]. Foi a primeira biblioteca que eu conheci [...]. Muito frequentada pelos alunos que pretendiam fazer vestibular, então lá a gente conhecia, assim, muitas pessoas que não eram da escola, mas que a gente passou a ter vínculo na biblioteca. Então, ela era um espaço, assim, que os alunos que pretendiam fazer curso universitário que não era de Petrolina [...] (ROSILDA).*

De modo geral, na juventude percebemos uma ampliação dos materiais de leitura e uma certa diversidade de usos. Os materiais de leitura escolares ainda são expressivos nas práticas de leitura familiares, indo desde os livros didáticos de conteúdos específicos do Ensino Médio, passando pelas enciclopédias, até os livros acadêmicos utilizados na universidade. A leitura dos referidos materiais era feita para aprender os conteúdos escolares e acadêmicos.

Em segundo lugar, aparecem os livros literários, principalmente os clássicos da literatura brasileira que, na maioria das vezes, foram lidos com objetivos escolares – com exceção de Maria do Desterro, que lia como forma de entretenimento.

A leitura para o entretenimento aparece fortemente na juventude desse grupo na forma de histórias em quadrinhos, livros pornográficos e as revistas de atualidades, em quantidade expressiva (quatro títulos). Estes são os materiais de leitura que fogem totalmente do universo escolar dos demais, sendo lembrados como leitura de puro lazer.

Em relação aos espaços, percebemos que a casa vai aparecer mais fortemente como um local de leitura individual, silenciosa e, principalmente, de estudo, do que na infância. Apesar das referências em relação à leitura nos espaços escolares, sabemos que a escola e universidade foram, para a família Silva, as instituições que introduziram e ampliaram o acesso a grande parte desses materiais de leitura. Neste período, o papel e a influência das bibliotecas, que os quatro irmãos conheceram pela primeira vez nesta etapa da vida, aparecem também muito fortemente nas práticas de leitura de Maria do Desterro, Antônio e Rosilda. As

bibliotecas públicas e escolares possibilitaram o acesso a uma maior variedade de obras e se tornou para eles um espaço de frequência cotidiana.

Um outro dado importante é observar as especificidades no grupo 1. Maria do Desterro e Antônio, como os primeiros na família a terem acesso à escola e ao trabalho, traçaram uma trajetória com maiores dificuldades financeiras. Em relação à posse e acesso aos livros, ambos construíram uma "rede" externa à família: amigos, bibliotecas, patrões, professores de apoio influenciaram suas leituras, expandindo o universo de leituras de ambos. Além disso, os dois irmãos mais velhos se tornaram os principais financiadores da escolarização dos mais novos. Antônio inicia sua trajetória como principal promotor da leitura na família; quando começa a trabalhar, passa a ler e comprar diversos livros e materiais de leitura, além dos livros didáticos, para ele e para a família.

Rosilda e Joana, sendo as mais jovens desse grupo de irmãos, tiveram a oportunidade de vivenciar uma fase da vida familiar mais privilegiada financeiramente, tanto em relação aos bens de consumo como pela questão de terem acesso a revistas, enciclopédias e/ ou aos seus próprios livros, pois os dois irmãos mais velhos já trabalhavam e contribuíam com a família.

5.3.1.3 Vida adulta (1º grupo): da leitura cotidiana à formação do promotor da leitura na família

Neste tópico, apresentaremos em linhas gerais as práticas de leitura do filho e das filhas pertencentes ao grupo 1 na fase adulta.

Neste momento, retomo o que já foi apresentado na metodologia, que é Rosilda o ponto de partida e de finalização dessa história. Percebemos que, em todos os depoimentos, ela é considerada uma referência forte dentro da família Silva e "herdou" de seu irmão Antônio, já falecido, a paixão, o cuidado, o zelo pelos livros e o prazer de ler e de promover a leitura no contexto familiar.

Na fase adulta, ou seja, na maturidade desses filhos, quando questionados sobre as leituras que praticam e os materiais de leitura a que têm acesso, vamos perceber que temos quatro leitores distintos. Vamos apresentar uma breve síntese de dois: Maria do Desterro e Joana e refletir um pouco mais sobre Antônio.

Maria do Desterro era aposentada, tinha um filho e foi professora da rede pública de ensino de Souza. Como uma professora reconhecidamente competente

na cidade, costumava ler livros relacionados à sua atividade profissional – livros de língua portuguesa, gramáticas, entre outros. Ela afirmou em seu depoimento: “Eu gostava de ler”. Também acreditamos que, por sua própria formação e histórico, a literatura deveria estar presente como uma de suas leituras na fase adulta.[173]

Joana é divorciada, tem dois filhos e é professora aposentada da rede estadual de Pernambuco. Fez o curso superior de História, por incentivo da irmã Rosilda, já depois de casada e com filhos. Ela destaca que só conseguiu terminá-lo devido ao apoio das irmãs, Rosilda e Maria Cirino. Conciliar a vida familiar com o trabalho de professora e o curso superior foi extremamente difícil e penoso, e diz nem se lembrar do que lia:

> *Mulher, minha vida era tão corrida, de cuidar de menino, de limpar casa, de preparar aula, que eu num sei nem o que era que eu lia, não [risos] (JOANA).*

No momento do depoimento, já aposentada, não costumava ler livros nem outros materiais de leitura por lazer.

a) Antônio: “Ele era o espelho” (SEVERINO)

> *Na casa dele, de Inácio, o povo dizia: ‘A gente chega na casa de Inácio, vai logo entregando um livro, eu num quero nem ir lá’ [risos]. Aí, quando chegava lá, ele dava um livro [risos] (JOANA).*

Este depoimento de Joana revela o quanto era comum e corriqueiro, na visão da família e de outros, a imagem de Antônio como um grande leitor, um apaixonado por livros. Vem daí a importância de dar um destaque à trajetória de sua formação como pessoa e como leitor. Antônio foi casado e teve três filhos desta relação. Nas entrevistas realizadas com os irmãos, todos, sem exceção, citam Antônio como um grande leitor, o maior da família, o que lia de tudo – saúde e medicina, em especial, eram uma paixão, mas ele também lia livros técnicos, romances, poesias e obras científicas em geral. É o único filho da família Silva em quem percebemos uma maior diversificação dos materiais de leitura. Antônio era “apaixonado por livros”, “obcecado por leitura”, “lia de tudo muito”:

> *Ele lia muito [...]. Inácio sempre gostou de ler [...]. Eu acho que ninguém leu mais do que Inácio (JOANA).*

[173] Destacamos que a única entrevista que realizamos com Maria do Desterro não tinha muitos elementos sobre sua prática de leitura na fase adulta. Esta é uma síntese que podemos reconstruir a partir dos depoimentos de seus irmãos.

Ao passar em um concurso público para o Banco do Nordeste ainda com dezoito anos, Antônio transformou a vida de toda sua família. O ingresso no banco deu à família a possibilidade de modificar sua situação social, cultural e financeira. A partir deste momento, o irmão mais velho estava montando uma estrutura, um modo de vida, que viria a construir uma nova fase na história de sua família.

O banco também trouxe possibilidades de trabalho como professor, ampliando ainda mais sua relação com a leitura. Foi convidado para dar aulas de matemática e contabilidade pública em uma Escola Comercial em São Gonçalo, uma cidade próxima a Souza/PB. Neste momento, destacamos a preocupação de Antônio em viajar para outra cidade para comprar livros e estudar sozinho para preparar as aulas:

> *É agora, assim, e nesse período também, que eu trabalhava no Banco do Nordeste, o diretor da escola comercial me indicou pra ensinar matemática em Nazarezinho, uma cidadezinha que tinha próximo a Souza. E, e, e eu ficava, ah, não! Nazarezinho não, em São Gonçalo. Eu ensinava em São Gonçalo, contabilidade, imagine só? Contabilidade pública. E como é que eu vou ensinar contabilidade se eu não sei? Aí eu peguei uma boa grana, fui pra Natal, comprei livros de contabilidade, estudei detalhadamente e ensinei contabilidade pública, com prática! Fazia aquele, que a contabilidade pública é meramente orçamentária, você faz um orçamento e, à proporção que você vai gastando, você verifica se aquele gasto está no orçamento, se tiver no orçamento você verifica se tem fundos disponíveis para gastar, aí você faz o empenho, a liquidação e o pagamento. Ah!!! Isso é contabilidade pública. E eu fui professor de, de contabilidade pública em São Gonçalo. Não sei por que cargas d'água, uma vez eu tô lá, tava lá no banco trabalhando, aí chegou uma senhora lá e disse: 'Eu vim lhe convidar pra ensinar matemática lá em Nazarezinho'. E eu fui. Eu ia uma vez por semana. Dava aula de sete, sete horas, e ia até as dez horas da noite (ANTÔNIO).*

Sua paixão e empenho em comprar livros para si e para os outros aparecem nos depoimentos de seus irmãos e dele próprio em várias fases de sua vida, chegando até a situações em que isso interferia na rotina familiar:

> *Comprava, comprava livro, era. Fui do tipo do cara que, uma vez minha irmã ficou chorando em casa, porque eu fui fazer a feira e peguei o dinheiro da feira e comprei de livros [risos] [...]. Mas, sempre tinha livros, sempre tinha (ANTÔNIO).*

Além de gostar muito de ler diversos tipos de materiais de leitura, Antônio é lembrado como aquele que incentiva muito a leitura. Sendo assim, presenteava constantemente a família com materiais diversos:

> *Ele gostava, ele sempre trazia pra gente ler (MARIA DO DESTERRO).*

> *Porque ele era obcecado por leitura e queria que todo mundo gostasse igual a ele (JOANA).*

> *Meu irmão Inácio. Inácio, quando ele começou a trabalhar, aí eu me lembro que lá em casa ele tinha, tanto ele quanto Preta, né, eu me lembro que lá em casa tinha aquelas revistas, Realidade, Pais e Filhos, é, Medicina e Saúde, alguma coisa [...]. Gostava também de comprar esses livros, como é... revistas em quadrinhos ele lia muito, o livro de matemática, ele sempre gostou (MARIA CIRINO).*

Antônio era muito atencioso com todos da família: além de presentear a todos, ele também se responsabilizava, nesse período, por financiar os estudos dos demais irmãos, por exemplo, comprando os livros e demais materiais que fossem necessários:

> *Sempre com uma enorme dificuldade, a gente só, eu me vestia quando o meu irmão mais velho deixava uma roupa e recortava pra mim, etc., etc., não era fácil (ZAQUEU).*

> *Ele me dizia assim: 'O que você precisar, você você pode ir lá no banco, que eu, ele trabalhava no banco, no banco do Nordeste. O que você precisar, quando você precisar de alguma coisa, pode ir pegar lá no banco. (pausa e suspiro) Aí ele sempre também, quer dizer, colaborava também com alguma coisa, quando eu precisava de livros ele me dava, se eu precisasse de, de comprar o que for, o que eu precisasse eu podia pedir pra ele, ele me dava (MARIA CIRINO).*

O livro, no período de formação dos filhos e filhas desta família, era um objeto raro, caro, de pouco ou nenhum acesso para os meios populares. Sem televisão ou outro meio de entretenimento, esses materiais de leitura eram lidos e relidos pelos irmãos. Nos diversos relatos, a chegada dos livros que Antônio comprava era um momento de bastante alegria.

O uso da leitura em sua vida foi crescente e constante. Sempre que voltava para casa, Antônio era tido na comunidade como uma pessoa diferenciada, que "sabia muito". Tanto Antônio quanto Maria do Desterro, sendo os mais velhos da família Silva, e os primeiros que ascenderam educacional (Maria do Desterro foi a primeira a fazer um curso superior) e financeiramente (Antônio foi o primeiro a ter um emprego de prestígio e rentabilidade considerável), eram tidos com sujeitos singulares, que costumavam ser procurados para ler e escrever para os vizinhos:

> *E Preta e, e Inácio, eles eram inteligentes, se destacavam, assim, eles vinham pra escrever carta, pra num sei o que, pegavam informação com eles, que a gente era conhecido como 'os nego de Ernesto*[174]*' (MARIA CIRINO).*

[174] "Os negos de Ernesto" é uma expressão citada por três filhos em seus depoimentos. Segundo Joana e Maria Cirino, em duas das cidades onde a família morou, Souza e Petrolina, as pessoas da comunidade os apelidavam desta forma por conta da inteligência dos filhos e filhas da família, em especial Maria do Desterro e Antônio:

Ler e escrever cartas era uma prática bastante comum neste período, por ser a principal forma de comunicação entre pessoas que moravam em lugares distantes. Ter Antônio e Maria do Desterro como escritores e leitores de cartas colocava a família Silva em uma posição de distinção naquela comunidade. Sua formação escolar fazia os filhos do Sr. Ernesto e da Sra. Anatércia se destacarem: a denominação "os negos de Ernesto" faziam deles diferentes; podemos pensar, negros, pobres, mas escolarizados, "inteligentes", ou seja, diferentes dos demais negros e pobres de sua comunidade, daquela localidade.

Antônio também era consultado para ler e explicar exames médicos:

> *Aí eu me lembro, que eu nunca esqueci disso, quando a pessoa chegou lá em casa, eu num me lembro quem, eu lembro que mamãe disse: 'Vá perguntar a Inácio o que é'. Aí Inácio disse: 'É um tumor e se chama de câncer' (MARIA CIRINO).*

Segundo depoimentos dos irmãos e dele próprio, Antônio sempre foi apaixonado por medicina, mas fez o curso superior em Engenharia Mecânica[175] na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) já adulto, casado e tendo ajudado vários dos irmãos mais novos em seus processos de escolarização. Apesar de saber da importância e do valor dos estudos, sendo o segundo filho a terminar o Ensino Médio e se empenhado em ajudar na formação dos outros irmãos e irmãs, Antônio entrou na universidade tardiamente, quando alguns irmãos mais novos, como Rosilda e Zaqueu, por exemplo, já haviam se formado:

> *É o mais velho. Aí, quando ele viu tudo se formando, ele disse: 'Agora eu vou me formar também, pra vocês não diz, dizerem que só quem se formou foi vocês'. Aí, foi se formou em engenharia mecânica" (SR. ERNESTO).*

Sua graduação tardia se encaixa no papel daquele filho que se tornou o "arrimo da família", o "herdeiro" imediato da função do pai como provedor e referência da família. Segundo Severino, "ele foi o pai de todos".

> Maria Cirino: Em Sousa. Até quando nós chegamos aqui, também, a gente era conhecido como 'os negos de Ernesto', que os nego de Ernesto 'tudim' é formado. Nera, Joana?
> Joana: Aí eles dizia: 'Por que num segue o exemplo dos filho de Ernesto?'
> Maria Cirino: Era. A gente tinha alguma coisa que a gente...
> Joana: Era referência.
> Maria Cirino: Chamava atenção.

É provável que, naquele período, a trajetória educacional ascendente de todos os filhos e filhos da família, em conjunto com a ascensão econômica oriunda do percurso escolar e profissional dos filhos mais velhos, não fosse comum para pessoas negras, pobres e com pais sem escolarização prolongada, o que fazia dos filhos do Sr. Ernesto uma exceção.

[175] Antônio fez vestibular depois de 10 anos sem estudar; sempre lia, estudava, mas não continuava sua formação.

Assim que Antônio começou a trabalhar, mesmo buscando dar continuidade à sua escolarização, a estabilidade econômica trouxe para si uma responsabilidade maior com a família e com a formação dos irmãos. Até mesmo sua escolha para o vestibular foi influenciada pelo irmão mais novo, Zaqueu, naquele momento já trabalhando como professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que lhe sugeriu fazer Engenharia no lugar de Medicina, seu desejo. Com a nota que tirou para engenharia, porém, Antônio poderia ter passado em outros cursos naquele período:

> *Porque eu era bom de ciência e eu, eu, eu, gostava da coisa. Aí Zaqueu disse: 'Por que você não faz pra Engenharia Mecânica?' Eu me inscrevi por indicação de Zaqueu, maldita ideia que ele me deu, fui me inscrever em Engenharia Mecânica. Me inscrevi. Dos quarenta, eu tava em décimo. Décimo colocado, com a pontuação lá em cima. Aí eu me lembro bem que ele disse: 'Ih! Rapaz, dava pra ter passado pra outro curso!' (ANTÔNIO)*

Antônio adorava aprender idiomas: comprava os livros e aprendia sozinho:

> *Línguas também. Sempre gostei. Quando eu tava na universidade Federal, quando eu tava na Universidade Federal, é o pessoal, vamos estudar espanhol, porquê é mais fácil, a gente aprender os livros todos. E eu vou perder tempo com espanhol? Eu vou é aprender inglês. Depois que eu tava aposentado, eu tive um desafio: aprender espanhol em quatro meses para ir para a República Dominicana. Eu, 'puxa, se eu tivesse aprendido naquela época', né? Mas a experiência foi boa, e eu consegui aprender (ANTÔNIO).*

No período em que prestou seu depoimento para esta pesquisa, Antônio era proprietário de uma banca de revistas e jornais dentro da UFPB. Podemos considerar essa banca como um dos legados de Antônio para seus irmãos:

> *Aí foi, aí a gente tinha uma banca de revista lá na universidade e Marcos foi trabalhar como vendedor de jornal! Marcos foi trabalhar na banca de revista, brigou com Ernesto, deu uns tapas em Ernesto, nesta época ele já tinha essas duas meninas daqui [aponta para as meninas que estão passando], não é? Era, ele não era casado, ele tinha essas duas meninas daqui [aponta para as meninas que passaram] lá com a, com uma vizinha da gente lá, né? Marcos foi embora pra Roraima, eu fiquei, tomei a frente da banca, tomava o dinheiro de Ernesto, cinquenta reais por semana, e dava pra sustentar essas meninas. Pouco tempo depois, Marcos mandou dinheiro, levou todo mundo e Ernesto ficou sozinho. Ernesto quebrou. Eu tomei a banca do Ernesto eu considero hoje uma [...]. Aí ficou assim, uma administração meio tumultuada, as minhas meninas utilizaram a banca pra fazer muita porcaria, muita merda, pra alimentar a vaidade delas [...]. Era, tudo que era revista, faturava bem. A banca ainda dava em torno, no tempo de Ernesto, faturava três mil reais de rendimento por mês. Hoje ela dá mais ou menos um dinheirinho bom, dá... (ANTÔNIO).*

Sua relação com os livros e a leitura eram tão estreitas que ele poderia ter escolhido qualquer outro empreendimento, mas a escolha de comprar uma banca de revistas e jornais dentro de uma universidade demostra muito sua paixão pela

leitura. Essa banca de revista existe até hoje e é de propriedade de Ernesto, um de seus irmãos mais novos.

Antônio tinha em sua casa uma grande biblioteca pessoal, de aproximadamente mil e quinhentas obras, segundo ele – dado reforçado pela irmã Rosilda em seu depoimento. Ele próprio doou muitos desses materiais em vida, outros foram doados após a sua morte, mas alguns deles foram conservados e pertencem atualmente à biblioteca de Rosilda:

> *Antônio: Eu dei fim a meus livros agora, mas, eu cheguei aqui, eu tinha uma fase de uns mil e quinhentos livros em casa. Era livro demais. Agora não.*
> *Rosilda: Muitos periódicos.*
> *Antônio: Hein?*
> *Rosilda: Muitos periódicos também.*
> *Antônio: É, revistas, periódicas, eu comprava todas elas. Tinha uma enciclopédia, tinha um bocado dela espalhada aqui ainda, né, mana? [pergunta a Rosilda]. Aqui em casa tem livros que eu estudei. [...]. Tem livro de filosofia, [...] de curiosidade, de filosofia, tem periódicos, tem enciclopédia. Se você for aqui você encontra alguma coisa, depois Lêda pode até mostrar.*

Essa biblioteca e sua grande quantidade de livros ficaram marcadas entre os irmãos dos diferentes grupos:

> *Joana: Ele tinha muito livro. Ele tinha um quarto grande lá.*
> *Maria Cirino: Inácio tinha, sem exagero nenhum, deixa eu lhe dizer, sem exagero nenhum [...]. Inácio, na casa de Inácio, tinha um quarto...*
> *Joana: Grande!*
> *Maria Cirino: Daqui pra ali. Esse espaço aqui todinho era cheio de livros.*
> *Joana: Só de livro. Livro, revista, tudo quanto é de coisa.*

A biblioteca de Antônio nos pareceu, principalmente nos depoimentos dos irmãos, ser bastante diversa. Incluía desde livros didáticos e acadêmicos a revistas de atualidades, revistas médicas, livros sobre artes, literatura e muitas enciclopédias. Era organizada por ele e, a partir dos depoimentos das irmãs, percebemos que esse espaço era frequentemente utilizado por ele para leitura e estudo:

> *Maria Cirino: Quando eu morei na casa de Antônio Inácio, quando dava cinco horas da manhã... ele tinha só o filho dele, mais velho. O filho de Inácio é culto igual a ele, só que ele, assim, ele é tímido, num é de, de... tá entendendo? Aí, Inácio, quando era de manhã, a gente se acordava de cinco hora, quando eu morei lá, que eu passei, que eu estudava, que eu tava fazendo faculdade, quando dava cinco horas na casa de Inácio já tava todo mundo acordado. A única pessoa que num ficava em pé era a esposa dele, mas os cinco menino dele eram acordado. Inácio ligava os som dele de Moacir Franco, logo cedo, assim, na madrugada, ele estudava, estudava, estudava, aí ligava aquele sonzin dele ali e ficava estudando. Se você, às vezes, até de madrugada, quando ele acordava, se chegasse lá na biblioteca, às vezes ele dormia lá, no tapete mesmo, lá dentro daquele, daquela biblioteca dele.*

> *Joana: Ele só vivia lendo. Ele disse que um dia queria fazer medicina, porque num tinha doutor ainda de, de...*
> *Maria Cirino: Na família, é. Aí ele fazia assim. Às vezes dormia até lá nas bagunça dele. Aí eu fazia assim: 'Inácio, vamo organizar?' Ele dizia: 'Não. Eu num deixo, num gosto que organize nada, porque eu sou desorganizado, mas eu sei onde tem tudo aqui dos meus livro'.*
> *Joana: Tudo espalhado. 'Se vocês arrumarem, eu num vou achar' [risos].*

Joana também recorda que Antônio tinha tantos livros que, em certo momento de sua vida, ele ocupou quase uma casa com seus materiais de leitura: "Ele botou uma casa de praia, só cheio de livro".

Um dos irmãos mais novos, Severino, também recorda que Antônio utilizava a biblioteca para tirar dúvidas sobre assuntos diversos, tanto para os irmãos, que moravam com ele no período e cursavam a universidade, como de seus próprios filhos.

Como podemos perceber, neste grupo do filho e das filhas mais velhas, que vivenciaram todas as dificuldades de caráter financeiro e cultural da família, é compreensível que, sendo os "precursores" de uma trajetória de longevidade e sucesso escolar, as práticas de leitura ainda se fizessem presentes de forma limitada, mais relacionadas às práticas escolares. Os livros didáticos e outros materiais do universo escolar (enciclopédias, dicionários) foram os mais presentes na memória desses indivíduos e os únicos existentes em sua casa. Os materiais como as revistas eram utilizados por todos, fazendo com que esses objetos pertencessem a toda a família.

A casa aparece, na infância e na juventude, como um espaço de leitura – ora uma leitura escolarizada e didatizada pelas atividades de memorização, ora uma leitura de lazer e entretenimento. Reafirmamos, porém, a importância da escola e de seus agentes mediadores (professoras, bibliotecárias, colegas de turma) para a inserção desses filhos em práticas de leitura. A biblioteca, em especial, aparece na juventude deste grupo como um espaço de acesso a leituras diversas.

Em relação às formas de ler, ou seja, às práticas de leitura dessa família, percebemos que havia uma reprodução das práticas de leitura da escola, uma vez que na infância não havia o hábito de leitura por deleite em casa. Todavia, os irmãos mais velhos foram os grandes influenciadores dos mais novos, montando uma rede de sustentabilidade em prol da escolarização dos irmãos e também de promoção da leitura.

Também é importante observar as diferenças entre os mais velhos e as mais novas no mesmo grupo. Maria do Desterro e Antônio, como os primeiros na família a terem acesso à escola, traçaram uma trajetória com mais dificuldades financeiras. Em relação à posse dos livros, ambos construíram uma “rede de apoio” externa à família (patrões, amigos, bibliotecários).

Com o passar do tempo, devido principalmente à estabilidade financeira trazida pelo cargo público de Antônio como bancário, a família Silva passou a ter acesso aos mais diversos materiais de leitura, e os mais novos deste mesmo grupo puderam usufruir com mais facilidade de materiais de leitura próprios. Antônio foi o principal responsável por essa inclusão. Era ele o grande leitor, em cuja casa a maioria dos irmãos morou apenas para estudar. Os demais vivenciaram suas práticas de leitura: ele tirava dúvidas das atividades, emprestava livros, presenteava a todos com caixas de gibis, livros, assinaturas de revistas e jornais etc., e continuou essas práticas com as novas gerações. Ou seja, a maior herança da prática de leitura nesta família provavelmente está no primogênito.

Rosilda também viria a ter uma forte influência entre os irmãos mais novos. Assim como Antônio, ela se tornou a financiadora dos estudos e principal responsável pela formação escolar dos demais, além de ser considerada “a grande professora da família”. Antônio e Rosilda constituíram bibliotecas bastante representativas e relevantes para o entendimento das práticas de leitura da família Silva.

Percebemos que os filhos mais velhos desta família (Grupo 1) tiveram relações diferenciadas de leitura na fase adulta e na atualidade – o que é compreensível, a partir do entendimento da trajetória de vida e formação de cada um.

Maria do Desterro fazia uso da leitura de forma cotidiana, já que profissionalmente dependia dela. Joana já não faz uso tão frequente da leitura, a não ser em seu período de formação superior e nas atividades cotidianas de acompanhar os próprios filhos em seus processos de escolarização. Rosilda, além de fazer uso diário da leitura, pela exigência de sua própria atividade profissional, constituiu uma biblioteca diversificada e representativa de sua própria história familiar.

Já Antônio, que consideramos como o primeiro leitor fluente, exerceu e ainda exerce uma grande influência nas práticas de leitura da família Silva. Como afirmam

De Singly 1993;1996 e Lahire, 1997, a aproximação com os livros e a leitura pode se construir pela “virtude do exemplo”, uma das principais estratégias de reprodução. Ele sempre teve relação com a leitura, desde a posse e utilização dos livros didáticos da infância passando pela leitura, que ele considerava prazerosa, do cordel. Na adolescência, de tanto frequentar a biblioteca da cidade de Souza, acabou trabalhando na catalogação de livros. Na juventude, já trabalhando no banco, pôs em prática o estudo dos livros técnicos de contabilidade, o prazer de ler sobre Matemática e Física, além da paixão por Medicina, adquirindo revistas e enciclopédias da área. Na fase adulta, ao lado do trabalho exercido no banco, tornou-se proprietário de uma banca de revista na UFPB e organizou uma grande biblioteca particular.

Pelos depoimentos dos irmãos, Antônio sempre foi conhecido como uma pessoa que gostava muito de ler. Provavelmente suas experiências diferenciadas de vida e de trabalho – ainda na infância, morou sozinho, longe da família, para estudar, passou no concurso do banco com apenas 18 anos, foi professor nas horas vagas –, tudo isso deve ter possibilitado a ele frequentar ambientes diversos, se relacionar com pessoas de outros níveis sociais e culturais, construir redes e ter acesso a outros tipos de materiais de leitura. Acreditamos que este conjunto de fatores deve ter contribuído para a formação do leitor que Antônio foi e é para todos os irmãos e irmãs, o grande leitor e provedor de livros e de práticas de leitura da família.

Antônio, “o filho eleito” (SALEM, 1981), foi uma espécie de “rei de um reino modesto” – não literalmente, no sentido atribuído por Lahire (1997), mas, neste caso, para justificar o papel do segundo mais velho como o “eleito” pelos próprios irmãos, por ter se tornado uma referência de todo esse processo, inclusive das práticas de leitura. Pois, tendo sido o primeiro a ter a oportunidade, através do trabalho, de transformar a vida financeira da família, Antônio financiou, apoiou e incentivou a formação de todos os irmãos e irmãs, e também dos sobrinhos, até mesmo quando já tinha constituído sua própria família.

Refletindo sobre as práticas de leitura dessa família, observamos a forte influência deste primeiro grupo de irmãos sobre todo o processo de formação dos demais filhos e filhas. Consideramos estes irmãos mais velhos como os primeiros construtores de uma “rede de sustentabilidade em prol da escolarização dos irmãos *e das* práticas de leitura”. Essa rede de manutenção e progressão escolar vai se

ampliando à medida em que cada filho ou filha se estabelece, escolar ou financeiramente, e continua até os dias de hoje, com as novas gerações. O processo de longevidade escolar neste caso de sucesso traz, de forma inerente, as práticas de leitura e escrita vivenciadas por essa família. E, neste contexto, os irmãos mais velhos também aparecem como referência para os demais, em especial Antônio e Rosilda.

5.3.2 Segundo Grupo: Os filhos e filhas da transição familiar

Percebemos, a partir dos dados, que o segundo grupo de filhos e filhas da família Silva se tornou um grupo de transição entre as mudanças que a família viveu quanto às questões econômicas, sociais e culturais. Neste grupo, os filhos e filhas tiveram a possibilidade de transitar entre as dificuldades que ainda existiam e as possibilidades que se ampliavam a cada dia. Apesar da diferença de idade de alguns deles, como entre Rosilda (a última do grupo 1) e Zaqueu (o primeiro do grupo 2) ser de apenas dois anos, eles já viveram um momento de algum conforto e estabilidade financeira, que lhes permitiu vivenciar uma trajetória de escolarização sem muitos percalços, de razoável conforto e mais possibilidades que a dos primogênitos. De fato, o grupo 2 desbravou, com a constante ajuda dos irmãos mais velhos, o acesso a universos escolares e culturais diferenciados, tendo acesso a uma diversidade de materiais de leitura que não existia no grupo 1, principalmente na infância.

O período de formação deste grupo já percorre a década de 1960. Nessa época, muitos dos processos de escolarização no Brasil estavam se modificando. Essa década vai ser lembrada pelos avanços nas discussões em torno da escola pública, pelas lutas pelo acesso dos meios populares a escola, pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, pela efervescência cultural, pelos movimentos de cultura popular e de alfabetização de adultos e, ao mesmo tempo, pelo início da Ditadura Militar.

Em relação ao acesso à escolarização vai acontecer uma ainda tímida e transitória expansão do ensino público.

Essas questões culturais, que vão além das trajetórias escolares e de leitura desses sujeitos, são importantes para a nossa compreensão do universo

diferenciado ao longo da infância – quando ocorreu a formação desses filhos e filhas – que contextualizam as práticas de leitura por eles vivenciados.

Este grupo de irmãos é formado por Zaqueu, Maria Cirino, Francisca e Marcos, por ordem de nascimento. Todos nasceram no estado da Paraíba e estudaram exclusivamente em instituições públicas.

Zaqueu nasceu em 1955, é doutor em Engenharia Mecânica e professor da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa.

Maria Cirino nasceu em 1958, é enfermeira com especialização em Saúde Pública e atua na área como funcionária pública da cidade de Lagoa Grande, na divisa com Petrolina, Sertão Pernambucano.

Marcos nasceu em 1961, é engenheiro mecânico e funcionário público do Tribunal de Justiça do Estado de Roraima.

Francisca nasceu em 1962, é técnica agrícola e licenciada em Geografia. Trabalha em uma fazenda na cidade de Petrolina, no setor de Recursos Humanos.

5.3.2.1 Infância (2º grupo): uma leitura escolar

Neste tópico, analisaremos o acesso, a posse dos materiais de leitura e os modos de ler na infância do grupo 2. Os quatro filhos do meio tiveram possibilidades novas e diferenciadas em relação às práticas de leitura, tanto no espaço da casa como no da escola.

a) Acesso e posse dos materiais de leitura

Como veremos, os materiais de leitura continuam sendo relatados como objetos de forte presença durante a infância deste segundo grupo de filhos. A partir desta fase, porém, o acesso a outros materiais – por exemplo, revistas e histórias em quadrinhos – e sua posse também serão referendados.

Assim como no grupo 1, os **materiais de leitura escolares** estão presentes na infância destes filhos e filhas, mas não de forma preponderante como anteriormente. Eles são pouco citados como objetos de leitura: apenas Maria Cirino e Francisca fazem referência à sua utilização, mas de forma bem superficial.

Maria Cirino se recorda de muitos livros didáticos em casa, tanto dela como de seus irmãos, e se lembra de livros com que estudou, como a *Cartilha do Nordeste* e os *Livros do Nordeste*:

> *Eu conhecia o livro, né, o livro lá em casa todos [risos] meus irmãos mais velhos tinham o livro [...]. Lembro. Do livro de exame de admissão, eu lembro. E lá na escola mesmo, que a gente, que eu estudei, eu estudei na Cartilha Nordeste e nos Livros Nordeste também, na época (MARIA CIRINO).*

Francisca também se recorda de ver em casa livros didáticos em geral, gramáticas, dicionários, cadernos, mas, em especial, lembra de ver em casa seus materiais escolares, como a *Cartilha do ABC* e a tabuada:

> *Tinha. Tinha as gramáticas, tinha os dicionários [...]. Eu lembro só dos meus livros. Das cartilhas. Cartilha do ABC, tabuada e a cartilhinha da escola, né? (FRANCISCA)*

Quanto ao acesso aos materiais, Maria Cirino relata que os livros didáticos que usou durante sua infância sempre foram comprados pela sua mãe:

> *A gente nunca estudou com livros emprestados de ninguém! De pedir, assim, 'você vai estudar com o livro emprestado de não sei quem', tomar emprestado, ou alguma coisa assim [...]. Existia, mas mamãe sempre comprou sempre na loja os livros, e ela também, assim, quando [...] ela sempre criava galinha, porco essas coisas assim, quando era no final do ano, no início do ano, né, a gente poderia não ter assim, um calçado, roupas, histórias de Papai Noel, essas coisas, a gente não não tinha, ela nunca foi vaidosa pra isso e nem nunca fez esforço pra... pra essas coisas pra gente não, mas ela... Quando era no início do ano, ela tinha todo o material didático pra gente. Ela sempre...Comprava tudo, é [...]. De livros, todos. Ela nunca teve distinção de [...], de dizer assim: 'Eu não compro pra esse'. Você tá entendendo? De escolher um. Ela comprava para todos. Todos, todos. Ela comprava, ela nunca teve [...] coisa não (MARIA CIRINO).*

As **revistas** periódicas, já citadas no grupo 1, como *Realidade*, *Pais e Filhos* e *Medicina e Saúde* existiam em grande volume e eram muito presentes em casa, ainda na infância do grupo 2. Elas eram compradas para a família pelos dois irmãos mais velhos:

> *Meu irmão Inácio. Inácio, quando ele começou a trabalhar, aí eu me lembro que lá em casa ele tinha, tanto ele quanto Preta, né, eu me lembro que lá em casa tinha aquelas revistas, 'Realidade', 'Pais e Filhos', é, 'Medicina e Saúde', alguma coisa (MARIA CIRINO).*

Na infância deste grupo, as **histórias em quadrinhos** (aqui os gibis são destacados pelos integrantes da família) eram bastante presentes e foram comprados, em sua grande maioria, por Antônio:

> *Era ele que comprava. Mas lá em casa tinha um mala bem grande, né? (ZAQUEU)*

Podemos perceber, principalmente em comparação com o primeiro grupo, que esses filhos e filhas já tiveram, desde sua infância, um considerável aumento na diversidade de materiais de leitura. Os quais possibilitavam uma leitura diferenciada da leitura estritamente escolar (materiais escolares), ou seja, tiveram a oportunidade de, durante a infância, fazer leituras por entretenimento. Será, porém, que essa diversidade ampliou as práticas de leitura neste grupo? É o que analisaremos no tópico a seguir.

b) Os espaços de leitura na infância do 2º grupo

A ***casa*** é, para este segundo grupo de filhos, um espaço com expressivo volume e diversidade de materiais de leitura. Foi ao longo da infância deste grupo que Antônio, principalmente, começa a trabalhar e inicia a construção de um acervo:

> *Tinha! Os livros dos meus irmãos, aí quando o meu irmão começou assim, a trabalhar, ele começou organizando a biblioteca dele (MARIA CIRINO).*

A partir dos relatos, percebemos que, apesar dessa diversidade e disponibilidade, todos os filhos deste grupo afirmaram que não gostavam de ler e/ou estudar na infância. Zaqueu não se recorda de muitos livros em casa durante a infância. Já Maria Cirino diz que via muitos livros em casa, mas que "era muito desligada" e não gostava de ler:

> *Não, não, na infância, eu não, eu não, eu não tive leitura não [...]. Não, eu não tinha muito intere... Fazer com a história, eu era muito desligada dessas coisas, eu via os livros assim, mas nunca... (MARIA CIRINO)*

Francisca também não era apegada aos livros, não vivia lendo, não gostava de estudar e não se considerava dedicada como os irmãos:

> *Não. Eu ia, mas eu não era muito apegada a livro, de tá lendo, essas coisas, não! Lá na escola, eu prestava atenção apenas na explicação. Também não gostava de tá conversando, isso tudo... Mas não era dedicada como eles não, entendeu? (FRANCISCA)*

Mesmo relatando essa ausência de "gosto" pela leitura, percebemos que a leitura em casa estava muito ligada aos materiais escolares, pela obrigação da realização das tarefas, e à leitura de histórias em quadrinhos como uma forma de entretenimento.

Como Maria Cirino entrou mais tarde na escola, recorda que, em casa, costumava pegar os cadernos e livros das irmãs mais velhas para ler e tentar acompanhar as atividades:

> *Agora tinha assim, eu pegava em li... em caderno, assim através de minha irmã, de minhas outras irmãs né, que estudavam, assim, e pegava nos livros dela e tudo. Agora eu vim estudar já em Souza, porque em Souza, quando eu cheguei em Souza, eu lembro que mamãe e minha irmã mais velha me diziam assim, que eu estava entrando tarde na escola. Agora, eu não sei assim, qual era o motivo de... de ter me atrasado pra iniciar a alfabetização, né? (MARIA CIRINO)*

Em seguida, relata que costumava ler os cadernos e os livros didáticos apenas para fazer as tarefas de casa e aprender os conteúdos exigidos pela escola, como também relata Francisca:

> *Só os meus livros mesmo [risos] (MARIA CIRINO).*
>
> *Aí eu dava uma lida nas minhas atividades, fazia o meu dever de casa (FRANCISCA).*

Contudo, Francisca destaca uma prática diferenciada em relação à leitura dos livros escolares na sua infância. Ela considera que, quando "ainda não sabia ler", costumava "memorizar" toda a sua cartilha, pois tinha um incentivo em casa. Antônio costumava promover uma espécie de brincadeira: ele solicitava que ela lesse determinada página em troca de brindes:

> *Eu lembro de Antônio, que ele gostava de brincar comigo e ele me dava um livro e eu decorava o livro todinho, que eu estudava, entendeu? Aí ele gostava de me botar... Por exemplo, ele pegava o livro e dizia: 'Bora, Tica!', que o meu apelido é Titica. Aí ele pegava minha cartilha, aí dizia: 'Leia a página tal'. Aí eu tinha tudo decorado do livro, né? Aí, ficava repetindo e ele ficava ganhando prêmios [...]. Pra poder dizer [risos], pra poder fazer a leitura do que ele queria. Mas assim, eu decorava, mas eu não sabia realmente ler... mas a memória, eu memorizava tudo que tinha ali no livro (FRANCISCA).*

As leituras das histórias em quadrinhos são uma questão à parte entre este grupo. Todos relatam que faziam a leitura de gibis como forma de lazer e entretenimento.

Os irmãos lembram em seus relatos que Marcos gostava e tinha muitos gibis. Assim como para Zaqueu, suas leituras na infância eram limitadas a este material. Os gibis foram um incentivo do irmão Antônio e, a partir desta prática, Zaqueu considera que começou a desenvolver a leitura:

> *E era, a minha leitura era limitada a isso aí... E ele me incentivava muito a, a leitura, mas era o lado do gibi, né? Comecei a gostar muito de gibis. Eu*

> *acho que foi aí que eu comecei a desenvolver bastante a capacidade da leitura (ZAQUEU).*

Sobre a leitura dos gibis em casa, Zaqueu diz que lia como uma forma de diversão, e que precisava ler escondido da Sra. Anatércia, pois ela considerava que este tipo de leitura "não tinha futuro[176]":

> *[...] Escondido de minha mãe, para minha mãe não tinha futuro, porque ele tinha sido reprovado no segundo ano ginasial por causa de gibi (ZAQUEU).*

Além da prática da leitura, Zaqueu também trocava os gibis com outras crianças, por exemplo, no cinema[177]:

> *Gostava muito de sair pra trocar, no cinema, de noite, tal (ZAQUEU).*

É possível que as práticas que Zaqueu realizava além da leitura, como por exemplo as trocas, também tenham influenciado seu desenvolvimento escolar.

Assim como Zaqueu, Francisca também lia as histórias em quadrinhos às escondidas de sua mãe. Ela relata que colocava o gibi dentro de cadernos e livros escolares, se deitava na cama e fingia que estava lendo as atividades da escola, quando na verdade passava a tarde inteira lendo gibis:

> *Mãe cobrava, muito, muito, muito mesmo, né? De, da gente estudar, e não queria vagabundo dentro de casa, não. Então, ela... Eu era meio trapaceira. Eu pegava meus livros, ela dizia 'Vá estudar, Francisca!', aí eu pegava meu livro, botava um gibi... eu era doida por gibi: Almanaque Disney, Turma da Mônica... aí eu dava uma lida nas minhas atividades, fazia o meu dever de casa. Aí me deitava e fingia que tava lendo o meu caderno, né? Meu caderno, meu livro... Pegava o gibi e passava a tarde todinha lendo (FRANCISCA).*

Já Maria Cirino destaca que os gibis eram os únicos materiais de leitura que chamavam sua atenção em alguns momentos de sua infância, e que ela lia esporadicamente:

> *Às vezes eu lia, assim, livros de gibi, mas eu não tinha muito interesse não, assim, de ler, essas coisas eu nunca tive criatividade não. Logo também a gente, assim, tinha outros irmãos menores, aí a gente, aí eu me envolvia muito, assim, para cuidar dos irmãos. Eu tinha pavor de botar os menores nos braços, porque eu queria brincar de boneca, queria brincar de academia, jogar aquelas pedrinhas pra cima e tudo, e às vezes tinha que botar os irmãos menores no braço, né. E também fazer os afazeres de casa, lavar prato, limpar as coisas... (MARIA CIRINO)*

---

[176] Como já relatado no primeiro grupo, Antônio havia sido reprovado, segundo a mãe, por causa da leitura dos gibis.

[177] Mesmo não sendo um dos objetivos deste trabalho, destacamos que é a partir deste grupo de filhos que percebemos em seus depoimentos relatos sobre práticas de lazer, como ir ao cinema, à praia etc., o que reafirma ainda mais a mudança econômica vivida pela família e propiciada pelos irmãos mais velhos.

Maria Cirino destaca que o grande número de irmãos menores e os crescentes afazeres domésticos cotidianos a afastavam dos momentos de entretenimento – entre eles, a leitura.

Uma ação importante na construção de indivíduos mais ou menos leitores é também a prática de observar outras pessoas, como pais, irmãos ou parentes próximos, praticando a leitura (HÉBRARD, 2007). No caso do segundo grupo da família Silva, a influência se dava a partir dos irmãos mais velhos, Maria do Desterro e Antônio. Maria Cirino relata que "via" os livros desses irmãos e também "via" os irmãos mais velhos fazendo leituras diversas: ela costumava ver Maria do Desterro lendo muitos romances e uma revista chamada *Pais e Filhos*; já Antônio gostava de ler, além dos diversos livros, a revista *Medicina e Saúde*. Francisca também se recorda de ver os irmãos lendo, principalmente Antônio e Zaqueu, e relata também que os brinquedos que via em casa eram basicamente papel, um lápis e os livrinhos:

> *O Antônio, né? Zaqueu... Todos eles gostavam de estudar [...]. Via. E os brinquedos eram praticamente esses. Um papel, um lápis e os livrinhos (FRANCISCA).*

A leitura realizada na **escola**, para este grupo de irmãos, era exclusivamente de livros didáticos e voltada para as atividades escolares, como exemplifica Maria Cirino:

> *E lá na escola mesmo, que a gente, que eu estudei, eu estudei na Cartilha Nordeste e nos Livros Nordeste também, na época (MARIA CIRINO).*

Uma das únicas práticas diferenciadas de leitura na escola relatada era recitar textos, como recorda Maria Cirino:

> *[Eu] gostava assim, de, de cantar, quando tinha aquelas coisas assim de jogral, sabe? De, de recitar, aquelas coisas assim, eu gostava de me envolver, embora eu não tivesse aquela... aquele dom de chegar lá na frente e ser bem extrovertida (MARIA CIRINO).*

Recitar versos, poesias e textos era e ainda é uma prática de leitura muito presente nas escolas.

Sendo assim, neste grupo de irmãos, a "posse" e "acesso" a uma certa variedade de materiais de leitura (revistas e histórias em quadrinhos, além dos materiais escolares) maior que a vivenciada pelo grupo anterior não foi proporcionalmente correspondente a uma diversidade nas práticas de leitura exercidas por este grupo. Ou seja, apesar do acesso e da diversidade de materiais disponíveis, eles não tinham uma relação estreita com a leitura, o que confirma o

que destacam os historiadores da leitura, que, muitas vezes, a posse de materiais de leitura não garante seu uso.

Os livros didáticos eram os mais lidos, sempre com o objetivo de realizar as tarefas escolares e aprender os conteúdos. Os únicos materiais de leitura que foram lidos por todos e relatados como uma prática positiva foram as histórias em quadrinhos – tanto que, para Zaqueu, os gibis foram a porta de entrada para o universo da leitura.

A casa aparece como espaço de ambas as leituras, a dos livros didáticos e das histórias em quadrinhos. A escola, enquanto isso, é pouco citada nos relatos como espaço de leitura.

Outro ponto importante de reflexão é o fato de que, por se tratar de uma família grande, de meios populares, as tarefas domésticas eram diárias e constantes. Parece-nos que isso influenciava o tempo dedicado à leitura, principalmente para as filhas mulheres, que tinham a "responsabilidade" de cuidar das atividades domésticas.

5.3.2.2 Juventude (2º grupo): do acesso irrestrito aos livros às práticas escassas de leitura

Nesta fase da vida, percebemos uma considerável diversificação em relação aos materiais de leitura disponíveis, mas principalmente uma ampliação dos espaços para além da casa e da escola.

a) Acesso e posse dos materiais de leitura

Assim como na infância, os **materiais escolares**, como livros didáticos em geral, eram os materiais de leitura a que estes filhos e filhas tinham acesso a partir dos irmãos mais velhos. Francisca diz que os livros "iam passando de irmão para irmão":

> *Até porque, quem estava na minha frente, ia deixando... E a gente ia reaproveitando os livros. No caso, eu e Marcos, a gente estudava a mesma série. Só que em salas diferentes, por conta da idade. Então, aqueles livros ali, de Ceiça, já iam passando para a gente. E os meus já passavam para Bino, para Ernesto. E o dos meninos, já ia passando para as meninas. Então, sempre tinha livro aqui em casa (FRANCISCA).*

Francisca, diferentemente dos filhos do primeiro grupo, já vivenciou uma fase em que, além dos pais comprarem, eles também recebiam livros do governo:

> *É. A gente também recebeu livros do governo, né? A escola dava os livros (FRANCISCA).*

Segundo ela, os pais não tinham dinheiro para comprar outros materiais de leitura, como gibis e fotonovelas, mas sempre se dava um jeito para comprar os livros didáticos:

> *Para o livro, sempre dava um jeito de ter (FRANCISCA).*

No período da universidade, os irmãos tinham acesso basicamente a livros acadêmicos. Há uma passagem interessante destacada por Joana e Maria Cirino em seus depoimentos sobre este material: a partir de Zaqueu, o primeiro a ingressar no curso de Engenharia Mecânica, mais dois irmãos, Marcos e Antônio, foram fazer o mesmo curso na mesma universidade federal, em João Pessoa. Elas recordam que algumas pessoas diziam que eles eram tão pobres que faziam os mesmos cursos para aproveitar os livros um dos outros:

> *Maria Cirino: Aí a mãe dela dizia assim, que quando os meninos foram estudar...*
> *Joana: Em João Pessoa.*
> *Maria Cirino: Foram estudar em João Pessoa, aí ela fazia: 'Eita! Os nego de Ernesto tão tudo estudando. Só faz, todo nego que vem de lá pra fazer vestibular aqui em João Pessoa, tudim faz Engenharia, que é pra aproveitar os livro de um... um aproveitando os material do outro'.*
> *Maria Cirino e Joana: [risos]*

Neste contexto, podemos perceber o esforço e o investimento familiar em relação à formação dos filhos e filhas, tanto na compra dos livros quanto no cuidado e na preservação do material de leitura para os irmãos mais novos.

As **obras literárias** de autores como José de Alencar, Jorge Amado, Machado de Assis, José Maria Dupré e Saint Pierre de Perri, assim como a leitura frequente de **jornais** e **revistas**, só são mencionados por Zaqueu durante sua juventude. Livros de aventura, como faroeste, também foram citados como pertencentes e lidos por Marcos.

As **fotonovelas**[178] e **almanaques** são relatados como material de leitura por Francisca, enquanto as **histórias em quadrinhos** são referendadas por Zaqueu e Francisca, com uma diferença em relação ao acesso a esses materiais. Enquanto

[178] Intriga romanesca ou policial contada sob a forma de fotos acompanhadas de textos integrados nas imagens. in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: https://www.priberam.pt/dlpo/fotonovela. Acesso em: 12-2017.

Zaqueu recorda que, durante sua juventude, tinha acesso aos gibis em casa, Francisca destaca que costumava pedir esses materiais emprestados às amigas da escola:

> *Não... Eu pegava emprestado das amigas da escola, entendeu? Tinha não. Dinheiro para comprar gibi? Dinheiro para comprar fotonovela? Nunca! [...] Na época tinha essas coisas de... almanaque... não era Almanaque Disney não, tinha outro tipo de revistinha que era um almanaque também (FRANCISCA)*

Quanto ao almanaque, de acordo com Galvão (2000), "no Brasil, os almanaques traziam, em geral, o calendário, com os nomes dos santos, as fases da lua, previsões sobre o tempo e temperatura, informações agrícolas e o horóscopo" (p. 353). Essas características "esotéricas/da física" provavelmente se devem ao fato de os primeiros almanaques terem como seus redatores médicos e astrólogos, de acordo com Vera Casa Nova (1996). Para a autora, o almanaque é "um outro tipo de objeto de leitura, tradicionalmente classificado como popular ou 'subliteratura' [...]. De maneira similar às histórias em quadrinhos e romances policiais, diferentes tipos de almanaques, embora não fossem considerados uma leitura 'legítima', circulavam também entre as camadas médias da população" (p. 352-353).

b) Os espaços de leitura na juventude do 2º grupo

Neste momento, além da casa e da universidade, a biblioteca e as bancas de jornais aparecem como um novo local de leitura.

Francisca, que morou na **casa** dos pais ao longo de toda a juventude[179], relata a leitura de alguns materiais, como livros didáticos, fotonovelas e almanaques.

A leitura dos livros didáticos tinha o objetivo de aprender os conteúdos escolares e realizar as atividades solicitadas pela escola. Ela destaca, porém, que gostava de muito de ler os livros de Ciências e Português:

> *Na minha área... Quando eu estudava, eu gostava muito de ler Ciências. O meu livro de Ciências. Eu era curiosa por essa parte... de ciências, entendeu? Matemática... Eu não era muito boa de matemática. Gostava de português também (FRANCISCA).*

Já as fotonovelas e os almanaques eram lidos como forma de entretenimento:

[179] No período em que frequentaram a universidade, Zaqueu e Maria Cirino não moravam na casa dos pais. Moraram em pensionatos e na casa de Antônio. Provavelmente por este motivo, quando questionados sobre as leituras desse período, a casa não aparece como um espaço onde isso acontecia.

> *Aí, eu gostava também de ler é fotonovelas [...]. Aí, tinha aquelas histórias românticas, que eu era meio romântica... [risos] [...] Na época tinha essas coisas de... almanaque... não era Almanaque Disney não, tinha outro tipo de revistinha que era um almanaque também, que vinha com outros tipos de leitura que não era o gibi em si, com outras informações... (FRANCISCA)*

Francisca e Maria Cirino continuam afirmando que não gostavam de ler e que, ao longo do curso superior, só liam o que era necessário e obrigatório para passar nas disciplinas:

> *Na faculdade, eu estudava só o que tinha que estudar mesmo... Não aprofundava muito não (FRANCISCA).*

A **universidade** também aparece como mais um espaço que proporcionou a leitura desses indivíduos. Ao longo da vida universitária, Maria Cirino e todos os filhos do grupo 2 tiveram uma trajetória mais tranquila financeiramente em relação ao grupo 1, patrocinados pelos irmãos mais velhos. Ela sempre teve todos os seus livros comprados, principalmente, por Antônio:

> *É, eu tinha acesso a todos os livros didáticos [...]. Quando eu, quando eu passei mesmo no vestibular, ele me deu todos os livros [...]. Livros que, que na época eram caros, e tinha deles que eu comprava até mesmo à vista, porque eles me da... me davam o dinheiro e eu tinha acesso a todos os livros, eu nunca passei dificuldades, assim, de dizer assim, passei um dia sem me alimentar, que não tinha roupa, que não tinha calçado, sabe? Tinha tudo, graças a Deus, meu padrão foi muito bom como universitária (MARIA CIRINO).*

Zaqueu frequentava a biblioteca da universidade e destaca que lia muitas revistas naquele espaço:

> *Na biblioteca tinha aquelas revistas antigas, que você vai vendo e tal (ZAQUEU).*

Assim como para o primeiro grupo, a **biblioteca** tornou-se um espaço de leitura muito importante para os filhos do segundo grupo. Zaqueu e Maria Cirino fazem referências às leituras que realizaram neste espaço ao longo do Ensino Médio.

Como já vimos anteriormente, Zaqueu tomou consciência da importância de estudar a partir de uma experiência profissional com o pai, e foi também neste momento que o interesse dele pela leitura despertou definitivamente:

> *Despertei o gosto pela leitura, comecei a ler coisas mais, com mais conteúdos, né? Tive os meus contatos com José de Alencar, com Jorge Amado, Machado de Assis, José Maria Dupré... Saint Pierre de Perri, etc., etc. (ZAQUEU)*

Ele recorda que começou a ler essas obras de literatura, que não tinha em casa, na Biblioteca Pública Municipal de Petrolina, e que este foi o local que lhe proporcionou essa ampliação e diversificação de leituras na juventude. Zaqueu destaca, por exemplo, que leu quase toda a obra de Jorge Amado na biblioteca:

> *Não, não. Tinha a biblioteca aqui, né? Eu praticamente li a obra de Jorge Amado, eu li praticamente a obra de Jorge Amado toda... da Municipal de Petrolina (ZAQUEU).*

Podemos também refletir que alguns dos títulos citados por Zaqueu faziam parte dos programas dos vestibulares e eram uma leitura obrigatória no período de formação desses filhos.

Maria Cirino recorda que, na juventude, após conhecer uma biblioteca da escola, também frequentava mais duas para fazer as pesquisas escolares: uma era a Biblioteca Municipal de Petrolina e a outra, era uma biblioteca menor que ficava localizada perto do rio[180]:

> *Aqui em Petrolina que eu conheci uma biblioteca [...]. Da escola. Na, na, aqui no Paes e Barreto, nós tínhamos biblioteca e depois lá no Otacílio Nunes tinha uma biblioteca muito boa, não era, Leda? [com a irmã que está à sua frente] A escola era excelente, era uma estrutura nova, era toda, ainda hoje é... Uma biblioteca boa, a biblioteca era boa melhor do que... [...].A pública também, a gente tinha acesso, pra fazer pesquisa também, antes, antes do Otacílio Nunes também, a gente tinha uma, uma pequena biblioteca pequenininha ali, na beira do rio, mais ou menos do lado do, do, da escola de Petrolina, não era? Bem pequenininha, mas existia, era onde a gente fazia pesquisa (MARIA CIRINO).*

Para ter acesso a notícias mais atualizadas, Zaqueu também frequentava diversas **bancas de jornais** nas redondezas das universidades, onde costumava ficar “de cócoras” lendo revistas e jornais diversos:

> *Não tinha não. Era sempre... mesmo durante o tempo que fiz faculdade, eu ia lá pras bancas de jornais ficar de cócoras, lendo as notícias lá (ZAQUEU).*

Diante do exposto, notamos que na juventude se ampliam os materiais de leitura e os espaços; porém, as práticas de leitura ainda são escassas, para a maioria desses filhos e filhas. Zaqueu difere dos demais, pois é neste momento que ele desperta seu interesse pela leitura, ampliando seu universo literário e praticando leituras diversas com mais frequência.

[180] O rio São Francisco passa na cidade de Petrolina, em Pernambuco, onde morou toda a família na juventude e onde parte da família ainda reside.

5.3.2.3 Vida adulta (2º grupo): A leitura como prática profissional

A leitura como prática mais vinculada a atividade do trabalho, como no exercício docente e técnico-administrativo, por exemplo vai permear a vida adulta desses indivíduos.

Zaqueu é casado, tem três filhos e mora em João Pessoa, capital da Paraíba. Como professor universitário, a leitura faz parte de seu cotidiano. Ele destaca que, como engenheiro, a leitura de livros literários não faz parte de sua rotina, mas afirma que sente falta. Na atualidade, costuma ler livros e artigos técnicos para redigir trabalhos relacionados à sua área de atuação. Em geral, essas leituras são feitas individualmente, em casa e também na universidade:

> *Hoje, hoje eu tô relaxado, o engenheiro é um cara muito pragmático, eu não me lembro mais da última leitura que fiz a não ser de livros técnicos e de artigos técnicos, para escrever artigos técnicos. Mas eu sinto falta disso, né, sinto falta disso, porque eu tenho muito boas obras, né? (ZAQUEU)*

As revistas de atualidades continuam, em sua vida adulta, como uma leitura que pratica em casa, para se informar. E destaca que mantém a assinatura dessas revistas também com o objetivo de envolver os seus filhos no que acontece no país e no mundo:

> *[...] que a gente lendo revistas, né, semanalmente eu leio 'Veja', eu leio 'IstoÉ', eu, eu leio 'Superinteressante', lá em casa tem a assinatura dessas revistas, porque eu sempre quis que os meus meninos tivessem... por dentro, do que passa ao redor, né, na oposição, na situação... (ZAQUEU)*

Já *Francisca* é solteira e tem dois filhos. Apesar da dupla formação de técnica agrícola e licenciada em Geografia, ela nunca exerceu essas profissões. Trabalha no setor de Recursos Humanos de uma empresa privada e mora em Petrolina. Atualmente, diz que gosta de ler notícias pela internet:

> *Na internet. Eu gosto [...]. Eu gosto de notícias. Já gostei muito de novelas. Não gosto mais... mas assim, partiu pro lado de... eu gosto do Jornal Nacional, notícias policiais [...]. Leio. Agora, na internet, eu leio bastante. Que eu gosto da internet (FRANCISCA).*

Ela lê também livros espíritas:

> *O livro, livro mesmo, assim... São poucos livros que eu gosto de ler. Por exemplo, eu gosto da parte de... Daquela autora que é espírita né? A Zíbia Gasparetto. Adoro ler o livro dela [...]. Eu gosto. Esse lado espiritual, eu gosto de ler os livros [...]. É. Mas esse outros livros, não tô muito... (FRANCISCA)*

Os livros espíritas são de uma natureza de leitura diferenciada, o que podemos considerar como religiosa. Chama-nos a atenção que esta é a primeira vez que a leitura pela *internet* é citada, o que veremos ser um ponto de transição entre os grupos de irmãos.

Maria Cirino é divorciada e tem dois filhos. Mora na casa dos pais em Petrolina e, junto com a irmã Rosilda, cuida da casa, da mãe, dos filhos e dos sobrinhos que lá moram ou transitam. Como enfermeira, é a leitura técnica que faz parte de sua rotina na vida adulta. Desde seus relatos sobre a infância ela afirma que "não era muito ligada nas leituras", e essa afirmação vai perseguir toda a formação de Maria Cirino: para ela, os outros irmãos liam, alguns mais que os outros, porém, não era uma atividade que ela realizava no seu cotidiano. Agora, já adulta, Maria Cirino diz que não tem ritmo para a leitura e lê exclusivamente livros, textos e materiais relacionados à sua profissão:

> *Não, é só fazer, como é a história, depois de adulta, como é típico da profissão [risos], como é típico da profissão mesmo, eu tenho minhas leituras, tá entendendo? à proporção que vai surgindo aquelas dúvida, eu vou lendo, tá entendendo? Mas, pra eu dizer a você, assim, que eu tenho aquele ritmo de pesquisa, aquela coisa toda, eu não tenho não (MARIA CIRINO).*

Marcos é casado, tem quatro filhos, reside em Boa Vista e trabalha como funcionário público do Tribunal de Justiça do Estado de Roraima. Em seu depoimento, ele destacou que, depois de formado, costumava ler os classificados dos jornais em busca de emprego:

> *Sim, aí, depois que Zaqueu casou, né, aí depois que Zaqueu casou eu fui morar com Zaqueu, até o término do curso. Depois, é, é, de muitas idas e voltas, né, Recife, Fortaleza, em busca, de, de trabalho, né, sempre olhando no Diário de Pernambuco, nos domingos olhava os classificados e tal, 'precisa-se de Engenheiro Mecânico Trainee', aí corria pra lá tal e deixava, deixava o currículo, e dava entrevista, a gente nunca conseguiu... (MARCOS)*

Neste grupo, percebemos uma ampliação dos materiais de leitura a que os irmãos tiveram acesso, na família, ao longo da infância e juventude. Nos depoimentos, aparecem, além dos livros didáticos, livros literários, histórias em quadrinhos, almanaques, revistas de atualidades, fotonovelas e jornais. Essa ampliação deve-se principalmente à estabilidade financeira dos dois irmãos mais velhos – em especial de Antônio, que, trabalhando como funcionário de um banco público e usufruindo de uma boa situação financeira, sempre presenteava os irmãos com livros e assinaturas de revistas, além de se responsabilizar pela compra dos

livros didáticos para todos os irmãos. Os espaços de leitura são os mesmos do primeiro grupo, como a casa, a escola e a biblioteca, e surgem também as bancas de jornais. Podemos considerar este grupo de filhos e filhas como aqueles que vivenciaram mais de perto a transição social e financeira que sofreu a família Silva, tendo a possibilidade de experimentar dois momentos históricos diferentes de sua família.

Entretanto, essa diversidade de materiais e de espaços de leitura não garantiu a formação de *leitores* ou uma relação estreita com a leitura: os quatro filhos afirmam que não gostavam de ler desde a infância e continuaram com essa perspectiva ao longo da juventude. A única exceção é Zaqueu, que revela que, a partir de determinado momento de sua juventude, viu despertar seu interesse pela leitura. A leitura não é algo intrínseco na formação destes filhos, a leitura foi o caminho para a realização da trajetória escolar. De maneira geral, a paixão pelos livros e a fala sobre o prazer da leitura não aparecem neste grupo.

Mesmo afirmando que não gostavam muito de ler, boa parte praticavam a leitura de forma cotidiana. Atividades escolares, livros didáticos, livros acadêmicos e cadernos de exercícios foram lidos e estudados para a aprendizagem dos conteúdos ao longo de toda a formação desses filhos e filhas. A leitura dos gibis também aparece como uma leitura de entretenimento que todos praticavam cotidianamente.

Outro aspecto importante é a referência das filhas mulheres com relação ao trabalho doméstico, o que limitava suas leituras, algo que não acontecia com os homens.

Na vida adulta, consideramos todos como leitores que fazem uso da leitura para situações diversas. Todos praticam a leitura no seu cotidiano, a grande maioria em suas atividades profissionais, uma leitura para o trabalho. Zaqueu aparece como o que faz um uso mais frequente da leitura, principalmente por conta de sua atividade profissional. Já Francisca afirma que realiza leituras na *internet* e gosta de livros espíritas.

5.3.3 Terceiro grupo: Os filhos e filhas mais novos

O terceiro grupo de filhos e filhas da família Silva corresponde aos mais novos. Historicamente, dentro da família eles vivenciaram uma trajetória de maior

estabilidade financeira, com mais apoio material e simbólico em relação ao processo de escolarização e em relação às práticas de leitura.

Este grupo é formado por Severino, Ernesto, Maria Isabel e Anatércia, que nasceram nos estados do Rio Grande do Norte e Paraíba.

Severino nasceu em 1965, é doutor em Engenharia Mecânica e professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Ernesto nasceu em 1966, é técnico em eletricidade e proprietário de uma banca de revistas e jornais dentro da Universidade Federal da Paraíba.

Maria Isabel nasceu em 1970, é pedagoga com especialização em dança e atua como professora de dança e costureira.

Anatércia nasceu em 1971, é licenciada em Biologia com especialização em Educação e professora da rede estadual de ensino de Roraima.

Neste grupo, diferentemente dos demais, apenas Severino e Ernesto chegaram sair da casa dos pais e morar com os irmãos (Ernesto com Maria do Desterro e Severino com Antônio, ambos na Paraíba) para estudar. Maria Isabel e Anatércia se escolarizaram exclusivamente em Petrolina, onde residiam com os pais. Com uma família já consolidada financeiramente, três deles – Severino, Anatércia e Maria Isabel – estudaram em instituições particulares de prestígio na cidade de Petrolina. Além disso, frequentaram cursinhos pré-vestibulares e cursos extraescolares como natação e balé em instituições privadas, sendo financiados quase que exclusivamente pela irmã mais velha, Rosilda.

O período de formação desse grupo já transcorre entre as décadas de 1970 e 1980, um momento de transição entre a ditadura militar e a redemocratização do país. Percebemos no relato dos sujeitos a ênfase na formação técnica de nível médio, o que era muito característico do período. Na década de 1970, a expansão do ensino superior já dava seus primeiros passos. A longa trajetória de sucesso escolar desses filhos acontece, segundo Galvão (2003), diante das discussões em torno da expansão da escolarização e da popularização do impresso:

> Deslocou-se, ainda, progressivamente, das camadas médias para as camadas populares. Além da expansão da rede de escolarização, outros fatores clássicos, como a urbanização, a industrialização, o crescimento do setor de serviços e de ocupações qualificadas, a popularização do impresso (tornando o livro um produto mais barato e acessível) e das instâncias encarregadas de sua distribuição também contribuíram para que as práticas de usos da leitura e da escrita fossem se tornando cada vez mais presentes no cotidiano das novas gerações (p. 133).

Neste grupo de irmãos, não veremos uma uniformidade em relação aos estudos e não há relatos de que gostavam muito de estudar. Mas veremos uniformemente que todos tiveram a ajuda das irmãs mais velhas. Rosilda, Maria Cirino e Joana aparecem como aquelas que cuidavam e ajudavam de diferentes formas no processo de escolarização e nas práticas de leitura desses irmãos mais novos, colocando a participação dos pais em um nível secundário neste contexto.

Neste grupo, temos algumas especificidades em relação ao aprendizado da leitura – como no caso de Ernesto e Maria Isabel, que, por diferentes motivos, aprenderam a ler tardiamente, ou seja, fora do período regular, com a ajuda das irmãs mais velhas. Ernesto relata que nunca gostou de estudar, que os livros e a leitura não despertavam seu interesse e que, quando tentava, "não conseguia se concentrar":

> *Eu nunca fui de ler muito, isso aí eu não vou dizer a você que eu goste [ênfase] […]. Eu até tenho vontade, mas tem alguma coisa que... que não me deixa se, se concentrar muito na leitura (ERNESTO).*

Já Maria Isabel foi, por um determinado período, considerada uma criança "especial" na escola, uma vez que não se concentrava nas atividades e gostava muito de desenhar. Segundo as professoras da época, ela não aprendia porque "devia ter alguma deficiência". Foi Rosilda, já formada em Pedagogia, que a tirou de uma sala com alunos especiais e a alfabetizou em casa, provando para a escola que ela era uma criança "normal" e poderia estudar em uma classe regular:

> *Porque eu gostava de ficar desenhando. Gostava de desenhar roupa, gostava de desenhar bailarina, essas coisa que vinha na minha mente, entendeu? Que eu sempre gostei de arte. Aí eu estudava na sala de crianças retardadas. Aí, quando Lêda se formou, que veio morar aqui em Petrolina [risos], aí ela disse bem assim, foi lá na escola, aí percebeu que as criança era diferente de mim, sabe? Aí ela foi e disse bem assim, perguntou à professora porque que eu tava naquela sala. Aí ela [a professora] disse que era porque eu tinha o desenvolvimento, que eu não me desenvolvia como as outras crianças, por isso que eu tava naquela sala. Aí ela [Lêda] foi e disse: 'Não. Ela se desenvolve, sim'. Aí foi e ficou me ensinando em casa. Aí, eu me lembro que a gente foi na rua, aí pronto, aí agora eu tinha um livro que era meu, porque ela foi na rua e comprou um livro, uma cartilha. Aí ela foi e disse à professora que ia me ensinar e ela [a professora] ia ver como eu aprendia. Aí ela foi e me ensinou e eu aprendi. Aí me tiraram dessa sala de crianças retardada e me botaram numa sala de crianças normais (MARIA ISABEL).*

A seguir, apresentaremos os materiais e as práticas de leitura vivenciadas por esses filhos e filhas mais novos ao longo de sua infância e juventude, bem como sua relação com a leitura na vida adulta.

5.3.3.1 Infância (3º grupo): da obrigatoriedade da leitura na escola à leitura por entretenimento

a) Acesso e posse dos materiais de leitura

Para os irmãos mais novos o acesso e a posse de uma diversidade de materiais de leitura já veio como "herança" dos grupos anteriores. A biblioteca familiar, constituída ao longo da formação dos filhos e filhas, já se apresentava como um espaço repleto de livros e materiais de pesquisa.

Nos relatos, os irmãos Severino, Ernesto, Maria Isabel e Anatércia destacam os materiais escolares, livros de literatura, revistas, histórias em quadrinhos e a Bíblia como os principais materiais de leitura a que tiveram acesso ao longo da infância.

Os **livros didáticos**, entre eles as cartilhas e **enciclopédias**, aparecem nos depoimentos como materiais de leitura cotidianos.

Assim como **Livros de literatura diversos,** neste conjunto de livros, destacamos os *clássicos da literatura brasileira, livros de aventura* no formato da Série Vagalume e livros de bolso; pela primeira vez, tivemos o relato da posse e leitura de livros de literatura infantil do tipo contos de fadas e de poesias.

Na infância deste grupo de filhos, é citada uma diversidade de **revistas**, como *Placar, Contigo, Amiguinho* e, mais enfaticamente, uma revista chamada *Vestibular*, que se tratava de uma coleção organizada pelo irmão mais velho:

> *Pronto, tem uma coleção que saía na, na, nas banca de revista, que se chamava 'Vestibular'. Num sei se você alcançou isso... Pronto, Inácio fazia essa coleção. E lá em casa tem essa coleção, 'Vestibular', que ele comprava os fascículo, depois ele mandava fazer um livro com aqueles fascículo. Ele não deixava os fascículo solto, ele fazia um livro, juntava e fazia um livro, juntava e fazia um livro (SEVERINO).*

As **histórias em quadrinhos** são unanimemente relatadas nesse grupo como materiais de leitura abundantes e frequentemente lidos por todos:

> *Tinha também gibi, um monte de gibi da Mônica, Cebolinha (MARIA ISABEL).*
>
> *É, Asterix e Obelix. Aí Inácio gostava muito, porque tinha aquelas coisas do Império Romano, né? (SEVERINO)*
>
> *A minha casa tinha muito, muito gibi. Num sei de onde vinha, não. Mas eu sei que tinha muito (ANATÉRCIA).*

> *Inácio também, das vezes quando ia pra Petrolina, aí Inácio levava Almanaque Disney (ERNESTO).*

Severino recorda que Antônio comprava e presenteava os irmãos com muitos desses gibis, como forma de incentivar a leitura entre eles:

> *E eu lembro que ele deu pra Marcos, meu irmão, um monte desses gibis. Que ele gostava de comprar e ele deixava lá em Petrolina, como uma forma da gente, de iniciar a gente na leitura, né? Então a gente lia muito esses... [...] Ele trazia (SEVERINO).*

b) Os espaços de leitura na infância do 3º grupo

De acordo com os depoimentos, a casa era o espaço principal de leitura deste grupo, seguida pela escola e, por fim, pela igreja.

A **casa** da família Silva também foi, para este grupo de filhos e filhas, um espaço de fato de leitura, com a presença de uma grande variedade de livros e uma ampla biblioteca familiar.

Todos os irmãos destacam que despertaram para a importância da leitura por meio das práticas de acompanhamento

exercidas pela mãe e em especial pelas irmãs mais velhas. Existia em casa uma rotina de leitura diária, promovida por Rosilda e por Maria Cirino, que os faziam ler todos os dias, para estudar os conteúdos escolares e para criar uma prática da leitura:

> *Então, com base nessas coisas é que eu falo, assim, da questão da responsabilidade de ler, veio da minha mãe, de minhas irmãs (SEVERINO).*

> *Era. Tudinho estudava. Todo mundo estudava. E mãe e pai, apesar que mãe num estudou, mas mãe, mãe não deixava, por exemplo, eu chegar da escola e passar a tarde todinha deitada ou então de frente de uma televisão, entendeu? Tinha a hora de sentar na mesa pra estudar [...]. Porque eu acho que você tem que criar uma disciplina de estudo. E ainda tinha sabe o quê? De ler um livro. Que a gente tinha que ler um livro [...]. Quem fazia isso era Lêda e Ceça [...]. Era. Que botava a gente pra ler. A gente tinha que ler, nem que fosse gibi, entendeu? Mas botava a gente pra ler (MARIA ISABEL).*

As brincadeiras na infância só eram permitidas depois dessa rotina, que compreendia a leitura e o cumprimento das atividades escolares. Os meninos eram apaixonados por futebol, em especial Severino. Entre as meninas, havia uma atribuição a mais, as atividades domésticas: a rotina era dividida entre as atividades escolares, as tarefas domésticas e em seguida as brincadeiras, nesta ordem.

Segundo Anatércia, o cansaço físico decorrente dessa rotina contribuía para seu pouco interesse em uma leitura que não fosse a escolar:

> *Era mais vinculado à escola porque, deixa eu te falar, porque mamãe queria muito que a casa dela fosse limpa, entendeu? Aí a gente sempre tinha aquela obrigação doméstica. Tinha que arrumar casa, tinha que lavar louça, cada um tinha que lavar sua roupa, passar... e tinha que ser coisa bem-feita. Me recordo que uma vez eu lavei minhas roupa, eu era adolescentezinha, aí ela foi e viu que tava mal lavado, atirou tudinho no chão, disse que tava lavando com agua de fumo, que era pra lavar tudo de novo. Aí as coisa dela tinha que ser muito bem feita. Então eu tinha que distribuir meu tempo pra... chegava da escola, eu tinha que fazer a tarefa doméstica, tinha que arrumar a cozinha... era eu e Isabel. Se eu lavasse a louça, Isabel tinha que secar, guardar, limpar a cozinha, limpar o piso e limpar fogão. Sempre era assim. No outro dia era o inverso (ANATÉRCIA).*

No estudo anterior, Silva (2010), com base em Lahire (1997), constatou a existência de práticas familiares cotidianas, entre elas a *divisão das atividades domésticas*: "uma rotina diária muito bem dividida entre as atividades que deveriam ser desenvolvidas", e isso estava diretamente relacionado à *disciplina escolar doméstica diária.*

Para Silva (2005a), a organização que envolve uma casa pode simbolizar para os filhos uma organização de vida. Os meios populares, por estarem mais próximos dessas atividades domésticas, tornam esses momentos muito importantes, tanto de união entre a família como de uma organização e divisão de atividades. Porém, devemos também refletir, diante deste último depoimento de Anatércia, que não existe uma divisão das atividades domésticas entre meninos e meninas, uma vez que os relatos apontam que apenas as mulheres da família Silva realizavam as atividades domésticas.

A leitura para a realização das atividades escolares era frequente e cotidiana em casa. Por conta disso, os livros didáticos, enciclopédias e clássicos da literatura são citadas de formas variadas pelos filhos e filhas deste grupo.

Para Ernesto, as práticas de leitura eram muito vinculadas ao aprendizado da língua, já que ele foi um dos que aprenderam a ler fora da idade regular e costumava "dar muito trabalho" em relação à escola. Ele recorda bastante da leitura da cartilha, sentado na cadeira, na mesa da sala, aprendendo as letras, juntando as sílabas e palavras, com a ajuda de Rosilda:

> *Ela me colocava sentado numa cadeira, lá na mesa, e pegava uma cartilha e ensinava [...] primeiro as letras, e depois mandava eu juntar, né? [...] Aí, aos poucos, ela foi insistindo, insistindo [ênfase], até que conseguiu [...] me alfabetizar, aí eu comecei a ler (ERNESTO).*

A cartilha também foi citada por Maria Isabel e Anatércia como um dos materiais de leitura de sua infância, por meio da qual elas também aprenderam a ler. Segundo Anatércia, as cartilhas também foram utilizadas para alfabetizar sua mãe e ensiná-la a ler:

> *Na verdade, era assim, eu tinha cartilha e ela chamava: 'Anatércia, vem ensinar aqui a mãe como é que lê isso aqui'. A cartilha que eu aprendi a ler, aí eu tinha que ensinar a mamãe também [risos] [...]. Que ela queria saber o que era que tinha ali. Aí eu ficava ensinando, na minha cartilha eu ensinava pra mamãe. É tanto que eu acho que, ainda hoje, ela deve ter essa cartilha (ANATÉRCIA).*

Segundo Maria Isabel, alguns dos livros adequados a sua faixa etária que eles tinham em casa eram lidos por entretenimento ou para a realização de tarefas escolares, como era o caso da enciclopédia chamada *Conhecer*, muito lembrada como uma das leituras de sua infância:

> *E ler. Porque aqui em casa os livros num era guardado sem a gente ler, não. A gente lia. Eu me lembro que Inácio trouxe uma coleção de 'Conhecer' [...]. Era. Era um bocado de livro vermelho. Aqui tem ainda. Um bocado de livro vermelho. Ave, eu adorava ler aquilo. Que falava de tudo, de tudo, de tudo. Aí eu gostava de ler. Geografia, os vulcões... formação das ilhas, eu gostava de ler. Gostava de ler sobre a erosão, que o mundo vai se transformando de acordo com o movimento do ar, que vai se transformando. Eu gostava de ler isso. E dos animais. Amava, amava, amava! Até hoje eu gostei de animais, de ler sobre os animais (MARIA ISABEL).*

Rosilda atuava como professora dos mais novos neste processo. Ainda como estudante de Pedagogia, quando estava de férias em casa, definia o que devia ser lido pelos irmãos e irmãs e depois solicitava que escrevessem sobre o que entenderam em relação à leitura. Todos tinham que ler, escrever e entender, ou como afirmou Chartier (2014), a leitura é considerada a única maneira de aprender:

:

> *Lêda ia de férias pra Petrolina e me colocava pra ler os livros e depois dizer o que era que eu tava entendendo. E eu doido pra ir jogar futebol, e ela: 'Só vai depois que...' [risos] [...] Criança ainda. Não, tinha a época de criança e tinha a adolescência já, né? É. Aí ela botava: 'Vai, lê isso aqui e depois você diz o que é que tá sendo dito' [...]. Ela botava a gente, dizia o que era pra ler e depois escrever o que você entendeu (SEVERINO).*

Em relação à leitura de entretenimento, os gibis são citados por todos os filhos deste grupo como uma leitura praticada em casa durante a infância:

> *Eu gostava de ler gibi. Então aquele, o gibi do Tex, do Asterix (SEVERINO).*

> *Eu gostava, assim, eu sempre gostei da Turma da Mônica... super-herói, esses negócio. Meus irmão tinha gibi lá em casa (ERNESTO).*

> *Eu adorava ler gibi de Luluzinha, da Mônica... (MARIA ISABEL)*

> *Eu gostava muito de ler gibi [...]. Eu gostava, assim, pra eu pegar livremente pra ler, eu pegava gibi. A minha casa tinha muito, muito gibi. Nunca faltava, assim, pra eu ler, entendeu? (ANATÉRCIA)*

Para Ernesto, foi a leitura desses gibis que o auxiliou no aprendizado da leitura, mesmo que ele não lesse com frequência:

> *[...] me alfabetizar, aí eu comecei a ler. Mas o forte mesmo, quem me ensinou mais, eu acho que... gibi eu gostava, assim, eu sempre gostei da Turma da Mônica... super-herói, esses negócio. Meus irmão tinha gibi lá em casa... eu nunca fui de ler muito [...]. E às vezes eu pegava um, ficava ali, gostava da leitura, porque eu sempre gostei... Do único gibi que eu, que eu gosto mesmo é Peninha, que é muito atrapalhado, e... Cascão... Os outros eu não me interessava muito não (ERNESTO).*

No caso de Severino, foi Rosilda que lhe presenteou com o seu primeiro gibi, assim que aprendeu a ler:

> *Num era da Mônica, era um outro. Eu sei que tinha alguma historinha, mas era ligado a... Eu lembro do meu primeiro gibi. Que eu tava começando a ler e ela me deu uma revistinha do... é daquele do Maurício... Maurício, né? Isso aí. Foi Lêda que me deu a primeira revistinha pra ler. Aí, e outra coisa que tinha, Inácio gostava muito de gibi, né? (SEVERINO)*

Em relação às revistas, que eram bastante presentes no dia-a-dia das leituras deste grupo, observamos duas práticas de leitura diferenciadas. Algumas dessas revistas são citadas como uma leitura de entretenimento, como a *Placar* e a *Contigo*:

> *Ah, o meu vizinho gostava de comprar aquela revista 'Placar'. Como eu gostava muito de futebol [risos], aí eu procurava ir olhar essas notícias na casa dele, né? Então, gibi, a 'Placar', isso era as revistas que a gente... (SEVERINO)*

> *Ah, e minhas irmã gostava também, tem aquelas coisa dos artista, né, a 'Contigo', aquelas coisa lá, as revista que vinha as foto dos artista, aí a gente era pequeno, aí via elas lá: 'Ah, mas que esse homem é bonito'. 'Que num sei quem é bonito'... E a gente ficava a escutar essas coisas delas, né? Então Titica, Ceça, que é Francisca, né? Aí tinha as vizinha, as colega delas que falavam dessa, ficavam nessas conversas. Então a gente pegava também essas revista e lia (SEVERINO).*

Ver suas irmãs lendo incentivava Severino a ler a revista *Contigo*. Quanto à revista *Placar*, conforme o depoimento acima, ele lia os exemplares emprestados por um vizinho.

A revista chamada *Nosso Amiguinho* e outras revistas que continham animais eram as preferidas de Maria Isabel para uma leitura de entretenimento praticada em casa:

> *Era. Que eu era criança. A gente tinha também a revista 'Amiguinho' quando a gente era criança, também. Que Lêda comprou quando ela veio morar aqui. Ela fez a assinatura e a gente recebia a Amiguinho [...]. E Inácio, ele trazia umas revistas científicas, que eu não me lembro o que é, como é o nome das revistas, eu não me lembro mais. Eu não sei se era o mesmo nome que é hoje. Eu só sei que essas revistas falavam dos animais e eu gostava muito, ainda gosto de animais, né? E eu gostava muito de ler sobre os animais, o comportamento dos animais... Aí eu gostava de ler as revistas. Sobre os pássaros, sobre os mamíferos, sobre os répteis. Adorava! Adorava! Eu passava muito tempo vendo essa parte dos mamíferos (MARIA ISABEL).*

A outra forma de ler revistas em casa era como apoio para os conteúdos escolares, como Severino recorda que costumava ler a revista chamada *Vestibular* para aprender a responder determinado problema que vinha na tarefa da escola:

> *E eu lembro que eu ia fazer uma prova de Matemática e caía raiz quadrada, isso era na sexta, sétima série. E eu lembro que eu peguei uma revista dessa, um desses livro de vestibular, e eu lembro que eu aprendia a fazer aquele cálculo da raiz quadrada, eu aprendi sozinho lendo lá como era que o camarada chegava naquela resposta. Isso eu lembro que eu aprendi só. Eu tinha que aprender aquilo (SEVERINO).*

Os livros de aventura, chamados "livros de bolso", pertencentes ao irmão Marcos ou que Severino pegava emprestado com vizinhos, também eram lidos em casa como forma de entretenimento:

> *E Marcos fazia a coleção, assim, do... ele tinha uns livro e ficava querendo olhar também os livros. Tinha uns livros de bolso, né, num sei se você é desse tempo [...]. Era uns livrinhos assim, ó, pequeno, que era uns livros de faroeste. Aí eles chamavam livro de bolso, bolso livro, uma coisa assim. Aí era comum a gente pegar esses livrinhos pra ler as histórias de filme de faroeste, né, história de faroeste. Aí tinha um vizinho da gente, o Vivi, que tinha esses livros, e a gente pegava pra ler esses livros de bolso, né, que eles chamavam antigamente (SEVERINO).*

Maria Isabel também recorda que gostava de ler livros de literatura infantil e desenhar as roupas dos personagens. Os contos de fadas como *Cinderela*, *Os Três Porquinhos* e *Branca de Neve,* ela sempre ganhava do irmão Antônio:

> *Livro de livro de historinha. Essas histórias da Disney, de 'Cinderela', 'Os Porquinhos', essas histórias infantis [...]. Era. Ele dava livro pra gente. Eu gostava muito de desenhar, sempre gostei muito de arte, assim, sabe? Eu adorava desenhar [...]. Da história infantil, de, eu amava as história de Cinderela, por causa das roupas, tu acredita? De Branca de Neve, por causa da roupa, porque ela virava princesa, tinha aqueles vestidos. Eu gostava das histórias só por causa disso [risos] (MARIA ISABEL).*

Neste grupo, a leitura da Bíblia foi citada por Severino e Maria Isabel. Maria Isabel costumava ler a Bíblia em casa para sua mãe:

> *Não, eu lia pra mãe. Lia. Lia [...]. Não. Eu ia pra igreja. Eu ia só pra igreja com mãe. Porque, assim, você ser evangélico, você tem que entender o*

> *que você quer, entendeu? Antigamente eu ia pra igreja, mas eu ia porque minha mãe ia, porque meu pai ia, porque me levava, entendeu? E eu lia pra mãe porque ela não sabia ler. Aí eu lia pra ela e pegava os pedaços da Bíblia e escrevia pra ela escrever (MARIA ISABEL).*

Os livros lidos e as atividades realizadas na **escola** em relação à leitura necessariamente estabelecem, para estes filhos e filhas, práticas específicas de uma leitura obrigatória, que também era realizada em casa, como observamos anteriormente. Já os livros didáticos e os clássicos da literatura brasileira são indicações obrigatórias e recorrentes das escolas em que os pertencentes a este grupo estudaram.

Obras infanto-juvenis brasileiras estão representadas na leitura deste grupo pela Coleção Vagalume[181], da editora Ática. Para Ernesto, Maria Isabel e Anatércia, as leituras desses livros foram propostas pela escola e sempre tinham como objetivo a realização de uma prova:

> *Mas, quando eu comecei a estudar no Colégio Dom Bosco, eles exigia que a gente lesse um livro por bimestre.[...] (ANATÉRCIA)*
>
> *Mas também eu lia muito da série Vagalume. [...] É. Paradidático. (MARIA ISABEL)*

Para Anatércia e Maria Isabel, algumas dessas leituras eram mais prazerosas que outras:

> *Pronto, eu lia aqueles livros. Agora eu [ênfase] não suportei aquele Cortiço, enjoado. É... Senhora, é enjoado. Já os da Vagalume, não. Mas na escola a gente tinha que ler, né, tudinho. Tem que ler [...] . Não, mas é porque no Dom Bosco, todo semestre a gente fazia uma prova com livro [...]. Aí eu gostava de... Desses livros da série Vagalume. O que eu mais gostava era da 'Montanha Encantada'. Tinha 'Montanha Encantada' I e II. Era muito legal. Que era, assim, um suspense, sabe? Dava vontade de você ler o livro todinho de uma vez. E lá no Dom Bosco a gente tinha que ler, no primeiro semestre lia um livro, aí no segundo lia outro livro. Era dois livros didáticos por ano [...]. Aí fazia a prova. No meio do ano a gente fazia uma e no final do ano fazia outra. Aí eu só não gostava quando tinha que ler os livros clássicos, né? Os clássicos da literatura (MARIA ISABEL).*
>
> *Tinha livrinho que eu achava interessante e tinha outros que eu lia porque eu tinha que fazer a prova, entendeu? (ANATÉRCIA)*

Podemos destacar que existe uma diferença entre os livros citados por Maria Isabel: enquanto *O Cortiço* e *Senhora* são clássicos da literatura brasileira, com uma

[181] Coleção de livros de romance e aventuras para o público infanto-juvenil.

linguagem mais rebuscada e formal, *A Montanha Encantada*[182] é uma literatura infanto-juvenil de suspense e aventura.

Já Ernesto se recorda que leu na infância *Éramos Seis*, outro clássico da literatura brasileira citado, além de outros livros de literatura infanto-juvenil, no período em que foi morar com a irmã mais velha. Maria do Desterro levou Ernesto para sua casa com o intuito de ajudá-lo em seu processo de escolarização. Ela o obrigava a ler livros, lia com o irmão, estudando, grifando, refletindo sobre o texto e chegava a ensiná-lo até como pegar no livro:

> *Lá em Souza também, eu, eu cheguei a ler dois livros, que Preta me forçou a ler... foi 'Cavaleiros de' ... 'Gigantes de Bota' e... o 'Éramos Seis', porque lá em Souza, na época, o pessoal fazia as provas através do, ah, livro [...]. Não, porque o livro... é... as provas era através do livro, certo? Então você lia o livro durante... durante seis meses... aí depois, você depois de seis meses era que você ia fazer a prova. Aí ela me ensinou... Eu não sabia nem ler [ênfase], eu ficava... eu não sabia como pegar num livro, não. Aí ela começou, eu lia alguma coisa e ela... com o lápis marca-texto, aí ela marcava com o marca-texto e mandava eu fazer uma pergunta, aí ali eu ia... fazendo da forma que ela fez. É tanto que na... eu me lembro que nessa prova do, do 'Gigante de Botas', eu tirei nota 8. No 'Éramos Seis'... eu acho que foi 7 ou foi 6,5, um negócio assim, que nos 'Éramos Seis' eu já num... fiquei muito... eu acho que eu fiquei confiante demais, né, aí... Mas no Gigante de Bota eu, eu fiz do jeito que ela mandou. Que ela era muito rígida... Ela era muito rígida... Eu agradeço a eles tudinho pela rigidez que eles tiveram comigo (ERNESTO).*

Esses depoimentos revelam, um pouco, o que ocorreu no período de formação desses filhos: a literatura infantil passa a fazer parte da escola, o que não ocorria em momentos anteriores.

A leitura de poesias também é citada por Maria Isabel como uma prática que se iniciou na escola e ela em seguida descobriu que também tinha em casa. As questões estéticas da poesia eram o que mais chamava sua atenção:

> *Agora, eu gostava muito das poesias de Castro Alves. Adorava [...]. Na escola. Aí depois eu vi que aqui em casa tinha [...] Livro de Castro Alves, que as meninas tinham. Porque eu precisei fazer um trabalho, né? Aí quando, aí Ceça foi e disse: 'Bel, aqui tem uns livros de Castro Alves, tem todos os clássicos da literatura'. Aí eu ficava lendo as poesias de Castro Alves. Eu gostava. 'Navio Negreiro' foi a que eu achei mais linda [...]. Eu gostava muito de fazer letras, aquelas letras... por isso que eu gostava dos livros de Castro Alves, porque tinha algumas coisas que era escrito como se ele tivesse escrito manual (MARIA ISABEL).*

Severino lia a Bíblia com muita frequência na **Igreja** evangélica que frequentava. Tratava da denominação religiosa Congregacional do Brasil. Ele

[182] O livro *A Montanha Encantada* é uma obra infanto-juvenil da escritora Maria José Dupré que foi publicada em 1945 e ainda é reeditado até os dias de hoje.

recorda que fazia uma disputa com um amigo da igreja para ver quem sabia mais versículos da Bíblia; sendo assim, realizava essa leitura sempre, decorando versículos:

> *E outra coisa que eu lia muito era, depois, na igreja, né? Era a Bíblia [...]. Então, a Bíblia eu lia muito, que tinha até um colega lá meu, da igreja, que ainda tá lá na igreja, Militão, né? Então a gente tinha uma espécie assim, uma disputa de quem sabia mais os versículos, e a gente decorava. Mas era uma coisa, assim, sem briga, né? Então a gente brincava muito, eu e ele, e ria, contava piada, aquelas coisas (SEVERINO).*

Sendo assim, neste grupo, podemos observar uma diversidade de materiais de leitura, tanto para a leitura escolar quanto para uma leitura de entretenimento, com uma ênfase maior nos materiais escolares e nos gibis. A Bíblia e os livros infantis de contos de fadas aparecem pela primeira vez como objeto de leitura de um grupo de filhos e filhas. Sobre o acesso a esses materiais de leitura, destacamos neste grupo uma certa rede de empréstimos com vizinhos que aparece no depoimento de Severino, além da continuação da ação dos irmãos mais velhos como Antônio, Rosilda e agora também Marcos, na compra e na doação de materiais de leitura.

A casa continua a ser um espaço importante de leitura neste grupo. A escola, de forma mais enfática, aparece como um espaço presente e de indicações de leituras obrigatórias vinculadas a atividades a serem realizadas. Já a igreja aparece pela primeira vez como um espaço de leitura. Sendo assim, percebemos neste grupo um destaque maior para as práticas escolares de leitura, apesar do relato da permanência de uma leitura de entretenimento.

Apesar dessa diversidade e ampliação em relação à leitura, esses irmãos mais novos relatam que não gostavam de ler na infância e que a maioria tinha uma relação complicada com a escola e com os livros. Neste contexto, aparece a atuação presente e marcante de Rosilda, que vai atuar fortemente nesse grupo como “a professora” que direcionava os estudos e incentivava a prática de leitura dos irmãos mais novos. Além disso, observar a leitura dos irmãos mais velhos também contribuía para despertar o interesse pela leitura neste grupo.

5.3.3.2 Juventude (3º grupo): Algumas práticas de leitura

Neste momento, podemos observar um acesso já consolidado por estes filhos e filhas em relação a livros e títulos diversos, mas um uso restrito dos materiais de leitura, assim como práticas esporádicas.

No relato deste grupo aparecem os *materiais escolares e acadêmicos* (livros didáticos, psicologia, enciclopédias)**,** *biografias, revistas* (*Veja* e *Caça-palavras*) e a *Bíblia* como materiais de leitura na juventude.

A casa é o principal espaço de leitura. Para Maria Isabel, a leitura que despertava seu interesse ao longo da juventude, durante a realização do Ensino Médio, tinha que ter relação com a vida real, assim como as biografias de pessoas, com suas histórias e desafios:

> *Eu gostava de ler livros de histórias reais, assim, de pessoas que tinha passado por aquilo, entendeu? Não gostava de conto de fada. Enquanto na infância eu gostava dessa parte, né, de conto de fada, da transformação, na adolescência eu gostava mais de livros, assim, que contava história de pessoas reais, assim, que tinham passado por isso, entendeu? Que tinha vivido, assim, uma história bonita, assim, de superação. Eu gostava (MARIA ISABEL).*

Maria Isabel também menciona que gostava bastante de ler livros didáticos de Ciências e Biologia que continham textos sobre bactérias:

> *É. Aí eu achava legal. Outra coisa que eu gostava também de ler era sobre as bactérias, também. Até hoje eu me lembro. Até hoje eu tenho o livro sabia? (MARIA ISABEL)*

Algumas leituras realizadas na infância permanecem na juventude de Maria Isabel, como as histórias de aventura da *Série Vagalume*, a Bíblia e as enciclopédias.

Quando Maria Isabel se preparou para o vestibular, já estava casada, em sua própria casa, e com um filho. Neste momento posterior, ela recorda que costumava ler muito para o filho, chegando a alfabetizá-lo em casa, o que lhe chamou a atenção para o curso de Pedagogia:

> *Sim. Aí, ó, aí eu peguei e ficava, é tanto que eu alfabetizei Netinho, porque eu gostava de ficar lendo, sabe? E eu queria que ele lesse também. Aí eu pegava, aí eu comecei a ensinar ele pra ver se ele aprendia. Bem pequenininho. Aí eu percebi que ele aprendia. Aí eu fiquei ensinando a ele. Aí, quando eu vim pra Petrolina, eu tinha vontade de fazer curso lá, só que eu não tinha como fazer porque as condições financeiras era ruim e não tinha com quem deixar o menino, né? Porque a gente morava numa cidade do interior. Aí, quando eu vim pra Petrolina, aí eu fui, fiz o cursinho, aí fiz o vestibular e entrei (MARIA ISABEL).*

Na juventude de Anatércia, as revistas continuam como leitura, em especial a revista *Veja* que ela lia para se informar e entreter:

> *Me lembro também que tinha uma assinatura de uma revista 'Veja'. Eu gostava muito de ler a 'Revista Veja' [...]. Sempre que chegava eu tinha aquela curiosidade de olhar pra ler. Sempre lia alguma coisa (ANATÉRCIA).*

A *universidade* como espaço de leitura é citada por ambas as filhas de forma bastante pontual**.** Para Maria Isabel, que fazia o curso de Pedagogia, e Anatércia, que cursava a licenciatura em Biologia, a leitura ao longo do curso superior foi exclusivamente relacionada aos conteúdos acadêmicos. Neste período, Maria Isabel já estava bastante envolvida com a dança e a costura. Os livros e textos de Psicologia eram o que ela gostava mais, assim como as obras de Paulo Freire:

> *Não. Eu lia só as coisa da faculdade mesmo. E eu, nesse tempo eu já tava voltando pro balé e as minhas coisa já era interessada, a dança e roupas. Eu lia mais, é... a parte de psicologia, é Piaget, né? Piaget eu gostava, que falava do desenvolvimento da criança. Eu gostava. Aí eu gostava também da parte de Paulo Freire (MARIA ISABEL).*

Na juventude, que costuma ser um momento de mudanças e transformações na vida dos sujeitos, percebemos uma grande redução nas práticas de leitura deste grupo. Se na infância a leitura tinha na obrigatoriedade escolar uma das principais mediações, na juventude, a escassa relação com a leitura citada anteriormente vai se aprofundar e quase desaparecer.

As práticas de leitura deste grupo na juventude são provenientes exclusivamente dos poucos relatos das duas filhas mulheres. Severino afirmou que entrou no curso de Engenharia, a princípio pensando em jogar futebol, e depois decidiu pelo curso de Licenciatura em Matemática; Ernesto realizou um supletivo para a conclusão do Ensino Médio; nenhum dos dois homens destacou suas leituras ao longo da juventude.

5.3.3.3 Vida adulta (3º grupo): Da leitura acadêmica à leitura de prazer

Severino é casado, têm três filhos e mora em Petrolina/PE. Fez mestrado em Física e doutorado em Engenharia Mecânica. No período do doutoramento, Severino recorda que leu muito para sua tese, ao mesmo tempo em que lia livros e artigos acadêmicos se preparando para um concurso para professor da Universidade Federal de Roraima.

Como professor universitário, a leitura faz parte de seu cotidiano. Ele afirma que, tanto em casa quanto na universidade, praticamente a leitura que faz é de livros e artigos relacionados à matemática e à educação matemática, sua área de atuação:

> *Matemática [risos]. Mais acadêmico. A leitura dos TCC, das dissertações dos alunos, a parte de correção, isso aí é o que eu tenho feito mais agora, né? E, também, agora, uma coisa que me obriga a ler é sobre a parte de Educação Matemática, a OBMEP, o PROFMAT e o PAPMAM, aí isso me tem feito também ler sobre esses assuntos. Aí hoje a minha leitura tá mais em cima disso, né, do material que eu tô trabalhando, que tem mais a ver com a área que eu tô atuando, né? (SEVERINO)*

Severino tem uma grande atuação como docente, idealizador e organizador de programas e projetos relacionados à educação matemática e ao incentivo de jovens no universo da Matemática. A mais representativa deles é a Olimpíada Brasileira de Matemática, na qual ele atua permanentemente de forma "apaixonada" na organização e formação de jovens para esse concurso. Na sua atuação com esses jovens, hoje como profissional da educação, Severino relembra e reproduz as práticas de leitura realizadas com ele pela irmã Rosilda ao longo de sua infância: em Matemática, ele sempre diz a seus alunos que a leitura precede qualquer resolução de problema:

> *Então, isso é o que me faz fazer no projeto, fazer com os meninos lá, porque, embora seja matemática, a gente faz o quê? Exige a leitura, que eu sempre chamo atenção lá pra eles, que eu lembro a Lêda falando isso, que você tem que entender o que é que tá sendo dito nas palavras, né? Então, ler não é só sair recitando as palavras, é entender o que tá sendo dito, né? Então, uma das coisas que eu falo lá no projeto é que a leitura, antes de resolver um problema de matemática, vem primeiro a leitura, você tem que saber ler. Você não pode ler um problema e perguntar: 'É de soma ou de multiplicação? É de soma ou de subtração? É de multiplicação ou de divisão?' Aí você não sabe ler. Então você tem que saber ler (SEVERINO).*

Em relação à leitura de entretenimento, ele destaca que, principalmente pelas questões políticas pelas quais o país está passando na atualidade (2017), ele faz leituras de caráter político cotidianamente, com o objetivo de se informar, e faz questão de citar o que ele não lê (como as revistas *Veja*, *Época*, *IstoÉ*), mas acompanha e lê pela internet sites e blog de jornalistas e colunistas determinados:

> *É. Eu acho que hoje... Ah, diante do cenário do Brasil, eu digo assim: 'O que você não lê?' Aí eu digo, eu não leio a 'Veja', não leio a 'Época', não leio a 'IstoÉ', não leio. Isso aí eu... E, às vezes, alguma coisa na internet deles, eu até dou uma olhada, mas pra, como, assim, pra verificar o tema, mas que eu leio... eu leio mais o 'UBR', 'Brasil 247', 'DCM', é... 'UEGG', que é daquele jornalista [inaudível]. Então a minha leitura, em termo de formação política, é em cima desses jornais (SEVERINO).*

Ernesto também é casado, têm três filhas e mora em João Pessoa, na Paraíba. Ao longo de sua formação técnica como eletricista, destaca que só lia livros técnicos relacionados a eletricidade, e ainda continua lendo sobre o assunto:

> *Materiais que você tiver alguma coisa de elétrica, eu gosto de ler, porque minha profissão é... eu tenho um curso de elétrica (ERNESTO).*

Hoje em dia, destaca que não se considera um grande leitor, mas é proprietário de uma ampla banca de jornal e revistas dentro do Campus Universitário da Universidade Federal da Paraíba. Ele faz compras de livros e revistas cotidianamente, passa o dia atendendo clientes na compra desses objetos de leitura e tem acesso diário a livros, revistas e jornais diversos. Além disso, ainda podemos considerar o ambiente acadêmico que está ao redor da banca, frequentada por jovens estudantes e professores em um clima de cultura letrada como são as universidades. A natureza de seu trabalho já insere Ernesto no universo da leitura.

Por diversas vezes em seu depoimento, ele cita que costuma ler pouco, e acredita que as pessoas, por que o conhecem como proprietário de uma banca, acham que ele lê tudo que lá existe e destaca ser bastante seletivo em suas leituras:

> *Não sou bem chegado a ler tudo que... tudo que tem dentro da banca não. Que às vezes a pessoa acha que você tá dentro de uma banca de revista, você vai ler tudo que tá lá dentro. Não, eu não li tudo que tá lá dentro não. Tem muita coisa que eu olho, pra mim não... não tem... pra mim não faz sentido [...]. Eu gosto dessas coisas, mas o restante pra mim não me interessa muito não. Não gosto de ler... Tem pessoas que conversa e chega e vou ler isso. Tem pessoas que compra revista só pra... ter dentro de casa, porque eu acho que nem pegar pega. E eu não, eu sou ao contrário. Eu só pego aquilo que eu leio... Eu acho que de duzentas revistas que tem aí dentro, eu acho que eu só li... acho que no máximo quatro, só o que me interessa (ERNESTO).*

Ao longo do seu depoimento, percebemos que Ernesto nos revela leituras de temáticas diversas que pratica como forma de entretenimento na vida adulta: leituras técnicas, históricas, textos religiosos, entre outros. Ele afirma que tem preferência pela leitura de livros de conteúdos históricos, como guerras, Templários, Cruzadas, Egito, escravidão, o Cavalo de Tróia:

> *Eu gosto de ler Templários, ler Cruzadas. Eu gosto de ler sobre escravidão, eu gosto de alguma coisa que fala sobre o Egito [...]. Eu gosto mais de... sobre guerra... eu gosto dessas coisas […], e também li um livro também, que falava muito sobre o Cavalo de Tróia (ERNESTO).*

Recorda-se que o único livro que leu por completo foi uma indicação do irmão Antônio e era sobre religião, uma das temáticas de que gosta muito:

> *Eu gosto muito de ler sobre religião. Maria Madalena, Judas... é, a vida de Jesus Cristo, aquelas coisas. Pronto, eu gosto, o único livro que eu li, Inácio falava muito, sobre Maria Madalena, aí eu li. Eu peguei um livro chamado 'O legado de Maria Madalena', eu li [...] é um livro que conta, que fala sobre uma máquina do tempo, de um... de uma pessoa que ia até a era de Jesus Cristo, isso aí eu li é... eu gosto muito de ler sobre religião. Maria Madalena, Judas... é, a vida de Jesus Cristo, aquelas coisas (ERNESTO).*

Da sua infância ele traz que ainda gosta e costuma ler os gibis:

> *Ainda leio a Mônica, ainda... leio Disney ainda... sobre os vikings, algumas coisas (ERNESTO).*

Ele destaca que lê todos esses títulos como forma de entretenimento. Outro elemento relacionado ao mundo da leitura foi perceber que Ernesto se mostrou, ao longo da entrevista, um grande contador de histórias. Provavelmente este filho é o mais engraçado da família, com um repertório extenso sobre os contos e casos, principalmente familiares, com muito humor.

Maria Isabel é divorciada, tem um filho, fez especialização em Dança Educacional e trabalha como professora de dança e costureira na cidade de Petrolina, em Pernambuco. Hoje em dia ela destaca que faz leituras pela internet em casa, em geral relacionadas a sua profissão como professora de dança, com o objetivo de se aprimorar nessa atividade:

> *É. Na internet, revista. É. Porque quando que voltei a fazer, quando eu me formei, que eu resolvi dar aula de dança, eu fui fazer curso, entendeu? Eu fiz a pós em dança. Dança Educacional, né? Porque muita gente acha que dança é besteira, e dança não é besteira. Dança é uma formação, uma formação, que você tem que estudar. Porque a gente estuda a anatomia do corpo, a gente estuda o desenvolvimento ósseo da criança, muscular, tudo a gente estuda (MARIA ISABEL).*

A mudança do suporte de leitura para a internet, que já aparece com mais destaque entre este grupo de filhos, é um elemento importante nas novas relações que construímos com a leitura na atualidade, como afirma Chartier (2014).

As leituras de materiais religiosos continuaram da juventude para a vida adulta. Como evangélica da denominação Batista, Maria Isabel promove a leitura e o estudo na igreja de Revistas da Escola Bíblica Dominical:

> *Lê. A gente lê as revistas, né, da escola dominical, que a gente recebe o estudo bíblico. Porque tem muitas coisas na Bíblia que é escrito, assim, que você não entende, né? (MARIA ISABEL)*

Maria Isabel realiza leituras diárias da Bíblia e a considera um livro histórico, com aspectos geográficos e reflexões sociais, econômicas e culturais que

aproximam dos dias e acontecimentos atuais e que despertam ainda mais seu interesse na leitura desse livro:

> *Mulher, hoje eu só leio mais a Bíblia, sabia? [...]. Leio. Todo dia. Todo dia. É. Hoje eu num li ainda. Mas já tá ali no carro. Por que eu gosto de ler a Bíblia? Ele, a Bíblia conta, a Bíblia ela não é só um livro religioso, a Bíblia é um livro histórico. E eu gosto de, eu gosto de história, e história de pessoas reais, que existiram e que passaram pelas mesmas coisas que a gente passa, né? [...] Eu gosto. E, principalmente, é... Jeremias. Porque Jeremias escreveu, as coisas que Jeremias escreveu antes, hoje tá se cumprindo. Hoje a gente vive as coisas que Jeremias escreveu há tanto tempo atrás, entendeu? (MARIA ISABEL)*

Anatércia é divorciada, tem duas filhas e trabalha como professora na rede de ensino público estadual de Roraima, onde reside. Sua leitura na vida adulta está bastante relacionada a seu trabalho e à sua religião protestante.

A leitura de livros didáticos de Ciências – neste momento, Química e Física em especial – e as pesquisas na internet fazem parte do seu cotidiano de leitura por causa das aulas que tem que preparar, já que assumiu novas turmas:

> *O que é que eu tenho lido? Eu tenho lido Química e Física [risos]. Porque é, eu ensino Ensino Fundamental I. Aí, como eu ensino Ciências, aí como eu sempre trabalho de manhã, aí aqui na escola que eu trabalho, que já faz onze anos que eu tô nessa mesma escola, eu ensino é, é o sexto e o sétimo ano. Aí como apareceu aqui um processo seletivo pra o Estado e eu tinha que trabalhar á tarde, aí eu tive que voltar a estudar Química e Física. Porque eu tinha que dar aula de Química e Física pra o nono ano. Pra poder passar pros meus alunos, pra que o assunto seja mais interessante, entendesse? Porque se for só pra dar aula, assim, só eu explico no livro e o aluno, é, é, e o aluno estudar em casa e fazer tarefa, aí eu sei que eu num vou ter muito retorno, não. Aí eu sempre gosto, assim, de pesquisar. Por exemplo, eu vou dar aula de misturas, hoje, pros meus alunos. Aí eu procuro, sempre, navegar na internet, ver uma aula diferente, ou então ver outros livros, pra que eu possa me expressar de forma mais clara, pra que ele possa compreender. Mostrar algo diferente pra que desperte, também, curiosidade e interesse da parte dele, entendesse? (ANATÉRCIA)*

Anatércia é evangélica de uma denominação religiosa chamada Igreja da Paz e cita a leitura de materiais religiosos como livros e a Bíblia, que ela lê diariamente:

> *Assim, aqui na igreja tem períodos de conferência, entendeu? Conferência de finanças, Conferências de missões. Aí, geralmente, eles trazem livros, né? E fala a respeito dos livros. E geralmente eu compro. E, sem falar que, a igreja, essa que eu frequento, ela incentiva muito ler a Bíblia todos os dias. E eu leio todos os dias, procuro ler, né, um capítulo todos dos dias (ANATÉRCIA).*

Ela incentiva suas filhas para lerem também a Bíblia todos os dias, e costuma contar histórias bíblicas para ambas:

> *E coloco minhas filhas também, pra ler. Aí, às vezes, até eu me confundo, conto uma história que é [risos]. Esses dias mesmo eu tava dizendo pra Vitória, eu: 'Vitória, crise sempre existiu, Vitória. Lembra da história de*

> *Daniel, que Daniel revelou o sonho pro faraó'. Aí Vitória fez: 'Não, mãe. A senhora tá toda confusa, mãe. Essa história aí, mãe, é de José. José foi quem revelou o sonho'. Aí eu disse: 'Tá vendo aquele sonho que ele sonhou e que José revelou? Aquele sonho ali dizia que ia ser sete anos de miséria, de fome, e sete anos de fartura. E foi Deus que revelou o sonho pra José dizer pro Faraó. E disse pra o Faraó guardar consigo sempre a quinta parte, pra num sofrer nos sete anos de fome. E eu tenho que fazer isso, tenho que guardar comigo a quinta parte do que ganho'. Aí ela disse assim: 'Você primeiro tem que pagar, mãe, as contas que você tem' [...]. 'Porque se você for guardar a quinta parte do que você ganha, as suas dívida só vai crescer'. Então quer dizer que, eu me confundi na história, mas Vitória num se confundiu, né? Agora tá com mais atenção do que eu. [risos] (ANATÉRCIA)*

Anatércia costuma ler a Bíblia também para os seus alunos, contando histórias bíblicas no intuito de incentivar o estudo entre eles:

> *Eu gosto também de ler pra os meus alunos, logo assim, logo nos primeiros dias de aula, eu gosto de contar essas histórias. E gosto, também, de colocar o versículo de Tiago 1, né, que se você sente sede de sabedoria, pede a Deus que Deus dá a ti em abundância e, não tô me recordando bem... Deus não escolhe raça, nem cor, nem posição social... só basta pedir que ele derrama em abundância. E eu falo isso pra os meus alunos que é tipo um incentivo, né? [...]. Pra que eles busquem estudar, que não importa a situação econômica que no qual eles se encontram (ANATÉRCIA).*

Neste terceiro grupo, composto pelos filhos e filhas mais novos, percebemos uma ampla diversidade em relação ao acesso e à posse de materiais de leitura. A biblioteca construída ao longo da trajetória familiar, todavia, já nos parece suprir as necessidades de estudo e pesquisa dos filhos e filhas.

A casa continua como um espaço importante de leitura; nela, os filhos e filhas têm acesso aos vários livros da biblioteca. O incentivo, controle e influência dos irmãos mais velhos, em especial Maria Cirino e Rosilda, revela-se sobretudo pelo fato de três filhos – Maria Isabel, Ernesto e Anatércia – terem aprendido a ler em casa.

A infância foi um período de considerável exposição a materiais e práticas de leitura, com ênfase nas práticas escolares. Já na juventude, vemos uma certa estagnação em relação à leitura. Neste grupo também percebemos que esses filhos e filhas declararam em muitos momentos que não gostavam de estudar, mas tinham em casa uma rotina rígida e controlada em relação às atividades e o lazer. Essa rotina nos pareceu ser mais "dura" em relação às duas filhas, que, além das atividades escolares, realizavam cotidianamente atividades domésticas que chegavam a interferir nas práticas de leitura como entretenimento. Um elemento importante e observado com frequência neste grupo foram as mudanças em relação aos suportes de leitura. Neste último grupo, todos citam a *internet* como um meio de

realização da leitura, seja ela para informação, estudo ou entretenimento. Essas transformações influenciam e modificam as práticas de leitura das novas gerações, conforme destaca Chartier (2014).

Na vida adulta, observamos leitores diferentes: Severino tem a prática de leitura em seu cotidiano, tanto para a realização de sua atividade profissional quanto para se informar e entreter. Maria Isabel e Anatércia realizam leituras de caráter profissional, de acordo com as devidas especificidades do campo de atuação de cada uma, e também apresentam uma leitura religiosa diária e cotidiana. Podemos destacar na vida adulta as transformações de Ernesto como leitor: ele enfatiza, ao longo de todo seu depoimento, que não é e nunca foi um leitor, mas, em relação às leituras na atualidade, se apresenta como tal. Sua própria atividade profissional, que envolvem uma ação dinâmica de leitura por se tratar de uma banca de revistas, nos faz acreditar que essa leitura é cotidiana e, até certo ponto, diversa. Afinal, Ernesto vivencia um contato direto com o universo da leitura e cita uma considerável quantidade de temáticas sobre as quais costuma ler.

5.3.4 Rosilda, a professora da família Silva: da leitura profissional ao desejo de ler

Rosilda é solteira e mora com a mãe e uma irmã na casa da família em Petrolina. Como já apresentamos, ela é o ponto de chegada na história de formação desta família leitora. Diante dos depoimentos de todos familiares, percebemos que Rosilda representa uma espécie de elo entre os grupos de irmãos. Ela pertencente ao grupo dos irmãos mais velhos, mas transitou e atuou na formação dos irmãos dos grupos seguintes, sendo em muitos aspectos determinante em alguns processos envolvendo a leitura. Ela, assim como os demais, foi influenciada e vivenciou de perto a atuação de Maria do Desterro e Antônio na família, “herdando” de Antônio o cuidado, o zelo e o apreço pelos livros e pela leitura.

A formação pessoal, mas também profissional, vai fazer com que Rosilda apareça nos depoimentos da maioria dos irmãos como “a professora”, e em muitos casos como “a segunda mãe”. Rosilda teve uma forte influência sobre a formação dos irmãos mais novos (grupo 3), mas também em relação a seus contemporâneos, como Maria Cirino e Joana, como já observamos nos depoimentos. Assim como Antônio, ela vai ser a financiadora dos estudos e principal responsável pela

formação escolar: pagava escolas particulares, cursinhos, cursos extraescolares, acompanhava as tarefas, comprava livros e realizava práticas de leitura cotidianas com os demais irmãos.

Rosilda se formou em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, ainda na juventude, na idade regular, como já apresentamos no grupo 1. Já atuava como professora universitária quando fez uma especialização em Programação de Ensino em Pedagogia e o mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo.

Ao longo da especialização, que realizou em Petrolina, praticou leituras sobre as quais já tinha um certo domínio, pois eram conteúdos que ela já trabalhava no magistério[183] e na universidade, então não chegavam a ser novidade os materiais de leitura que os professores do curso traziam:

> *Com relação a, a, à especialização, ela pra mim foi mais um aprofundamento do que eu trabalhava no curso de magistério. Foi mais um aprofundamento daquilo que eu trabalhava, inclusive, até o material que a professora trouxe né, as professora era lá de Recife, e elas trouxeram esse material, um material que a gente já trabalhava no curso de magistério e trabalhava, também, na graduação (ROSILDA).*

Neste período, Rosilda destacava que costumava ir ao Recife em busca da literatura que estava sendo trabalhada no campo educacional, por meio de seus contatos com colegas de outras universidades e das idas a livrarias e bancas de revistas em busca de novas referências:

> *Como eu também viajava bastante, todo período de férias eu viajava e eu procurava me atualizar, também, que de lá da Universidade Federal eu ainda tinha contato com os professores. Então eu procurava os professores, procurava aquelas bancas de revista, tudo. E, conversando lá 'Ah o professor tá, o que tá sendo mais cobrado aqui na universidade são tais livros.' Dentro das áreas, né? E assim eu adquiria os livros e trazia pra Petrolina (ROSILDA).*

Ela destacava que essa busca por novos livros de sua área era comum entre suas colegas de trabalho, pois em Petrolina, naquele período, não havia livrarias. Sendo assim, ela e outras colegas aproveitavam as viagens ao Recife ou a Salvador para trazer novos títulos:

> *Petrolina nunca teve uma, é, livrarias com esses livros, e assim a gente trazia esses livros de fora. Tinha a professora Dirce, também, que trazia de Recife. Giovana trazia de, de Recife. Rosilane trazia de Salvador. Então, os*

[183] Até pouco tempo atrás, Rosilda era professora concursada pelo estado de Pernambuco da principal Escola de Formação de Professores de Nível Médio (Magistério), a escola Fernando Idalino Bezerra, na em de Petrolina. Ela atuou nessa instituição por muitos anos e formou algumas gerações de professoras na cidade. Atualmente é aposentada da atividade.

> *nossos livros, os livros técnicos que nós trabalhávamos na Universidade era livros que a gente adquiria tendo essa referência das Universidades Federais. E, assim, a gente desenvolvia essas leituras para atividades profissionais e para, também, aprofundamento e leituras, também, pessoais. (ROSILDA)*

No período do mestrado em Educação, que ela realizou em uma parceria[184] entre sua universidade, a UPE, e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com a duração de dois anos, Rosilda realizou atividades de estudo tanto em Vitória quanto em Petrolina. Neste momento, as leituras eram muito relacionadas à realização da pesquisa e à escrita da dissertação, como sociologia, filosofia, metodologias da pesquisa e mais especificamente a Educação e Trabalho, que era a temática de sua pesquisa. Neste momento, suas leituras se aprofundaram, a perspectiva da construção de uma pesquisa científica era mais forte, porém, em paralelo também realizava suas leituras de caráter profissional. Neste período, Rosilda tinha uma vida profissional repleta de atividades com muito pouco tempo para ler e estudar, já que ministrava aulas em quatorze turmas no Magistério e seis turmas na UPE:

> *E quando veio o mestrado, aí veio, assim, com mais, com mais exigência a questão da pesquisa, né? Porque era o trabalho já de um trabalho de uma pesquisa strictu senso, e pra gente não foi fácil, né, assim, pelo despreparo que a gente tinha em construir esse projeto, entender essa, essa relação dessa teoria e prática, dessa, desse trabalho ser um trabalho de campo, ser realizado a partir desse, dessa pesquisa... e, assim, no mestrado o que mais dificultou pra mim foi a questão de tempo para estudar. Porque não era fácil pra mim uma escola de magistério com quatorze turmas, né? Na UPE com seis turmas. Quatorze, vinte, né? (ROSILDA)*

Ao longo do mestrado, Rosilda tirou licença do Magistério e conseguiu redução de carga horária na universidade. Foi um período, por um lado, de muitas leituras relacionadas ao campo da educação, mas também de muitas dificuldades. Ela destacou que neste período, morando na casa dos pais, com todas as atividades domésticas e problemas de saúde de seu pai, já idoso, percebeu as dificuldades de "estudar perto da família", já que, ao longo de seu curso superior, havia permanecido distante de todos:

---

[184] Tratava-se de um Mestrado Interinstitucional (Minter) em Educação, que segundo informações obtidas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), são de turmas de mestrado conduzidas por uma instituição promotora (nacional), neste caso, a UFES, nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, a UPE, localizada em regiões no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa. As turmas estão vinculadas a programas de pós-graduação nacionais recomendados e reconhecidos com nota igual ou superior a 5. A instituição promotora é responsável por garantir o nível de qualidade das atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas por seu programa de pós-graduação na instituição receptora.

> *Mas uma outra coisa, também, que foi difícil administrar, foi a questão também, é, é vocês estudar junto de família. Num é fácil. Pra mim foi uma experiência muito nova, porque quando eu estudei a graduação eu estudei longe de família, eu não me envolvia com problema de família. Eu só recebia apoio, só recebia coisa boa da família. Morava em pensionato, era independente, meu tempo era tudo... E aí, quando eu fui fazer o mestrado, pra mim foi uma realidade, e me serviu também muito como lição de vida, porque, até aí, eu trabalhava com o aluno e não entendia essas dificuldades do aluno, né? Aí, quando eu entrei, eu fiquei pensando: 'E é difícil conviver com família'. Principalmente com problema de saúde na família e ter que dar conta desse mestrado (ROSILDA).*

Segundo ela, seu conhecimento prévio em relação às temáticas e os fichamentos realizados foi o que facilitou suas leituras e a produção da dissertação:

> *Mas como eu fazia as leituras, e aí, como foi que eu dei conta desse mestrado? É, como eu sempre fazia as leituras, já tinha também as leituras, né, o conhecimento prévio e o que eu recebia da Universidade apenas aprofundava aquilo que eu já, já tinha de conhecimento, eu costumava ler, fazia os fichamentos, na hora que eu recebia um aperto do professor pra fazer as produções, então eu conseguia fazer as produções porque eu já tinha as, a leitura realizada, já feito os fichamentos, então só faltava fazer a produção (ROSILDA).*

Rosilda é professora da Universidade de Pernambuco (UPE) e atua no curso de Pedagogia, nas áreas de legislação, gestão e políticas educacionais. Como professora universitária, a leitura faz parte de seu cotidiano. Atualmente, costuma ler sobre os conteúdos das disciplinas que ministra, ou seja, leituras acadêmicas para a formação e execução de suas atividades profissionais:

> *Fabiana, diante de tanta coisa que eu tô vivendo hoje, as leituras [risos], as leituras estão mais focadas mesmo naquilo que eu preciso pra dentro do trabalho [...]. Eu leio mais na parte de, de, eu leio mais na parte de, na parte de políticas, né? Como eu trabalho com organização e diante desse cenário que nós temos, né? (ROSILDA)*

E destaca a importância de ler e se atualizar, principalmente neste momento histórico em relação à política de uma forma geral, para pode compreender os aspectos da educação:

> *[risos] Né? Então, é uma obrigação que eu tenho, um dever de, de compreender esse cenário, né, dentro da minha área, que envolve, também, uma conjuntura maior, pra que eu esteja numa sala de aula atualizada, né, com esses acontecimentos. Eu digo: 'Menina, com essa mudança desse, desse, desse...'[...] Desse governo, eu digo: 'A gente tá parado.' E aí? Eu vou ter tempo de acompanhar tudo isso pra chegar na sala de aula com um entendimento atualizado, com a minha compreensão com relação a esse, a essas mudanças políticas, né? Principalmente na área de Educação (ROSILDA).*

Sua atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)[185] faz com que as leituras relacionadas ao universo da alfabetização e do letramento também sejam parte do elenco de leituras realizadas por Rosilda na atualidade:

> *E, assim, como tenho também voltado não só pra essa parte aí, mas a questão, também, como eu estou no Pibid, é, eu tenho me voltado também pra questão de alfabetização e letramento. Então eu também tenho que entender essas questões. E aí eu vou muito às questões das políticas do governo e contextualizar com o que a gente tem de literatura (ROSILDA).*

Rosilda sempre fez suas leituras de seus livros e textos destacando os trechos e partes mais importantes com um marcador de texto, normalmente nas cores amarela e verde. Ela afirma também que atualmente tem reduzido essas marcações apenas às palavras-chaves do texto:

> *É. Eu marco. Mas agora eu tô reduzindo mais. Eu só tô grifando, somente, as palavras chave [...]. Eu uso porque, no que eu for marcando, eu também vou fixando. E, no retorno à leitura, eu sei aonde eu fui, se eu precisar retomar a leitura, aí eu sei do meu percurso. Mas também por uma questão, também, de priorizar, é, os pontos estudados, considerado como básico no estudo (ROSILDA).*

Como podemos observar, trata-se de uma leitura bem profissional, de estudo e entendimento do texto.

Esse volume de leitura no campo profissional e sua vida cotidiana sobrecarregam Rosilda de tal maneira que ela não consegue mais realizar outros tipos de leituras que realizava na juventude:

> *Eu sinto falta da leitura deles [os clássicos] atualmente, né? (ROSILDA)*

Mas considera que deveria ampliar suas leituras e afirma seu desejo e projeto de produzir a história de sua família:

> *E vejo que, hoje, eu precisava ampliar mais, atualizar mais, é, o meu universo, a minha capacidade de leitura. Então, 2017 eu tenho esse propósito de, de ampliar mais a questão da leitura e também de escrever, né? Até porque eu não tenho escritos. E eu preciso escrever. Tenho as ideias, mas num, num escrevi, né? Então eu preciso escrever. Eu ia escrever, junto com Preta, a nossa história, né, a gente ia escrever a nossa história. E eu tinha dado pra ela algumas dicas, né, pra ela começar. Como ela era uma pessoa que escrevia muito bem, a gente ia começar a fazer*

[185] De acordo com o site do Ministério da Educação, o PIBID é um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de educação.

> *essa, essa escrita sobre a família. Pegando a partir dos nossos avós, quem foram eles, né? (ROSILDA)*

Diante do exposto, podemos compreender que as leituras realizadas por Rosilda na atualidade são de caráter acadêmico para o exercício de sua atividade profissional. Porém, é importante destacar que sua relação estreita com a leitura e com os livros, que vem desde sua juventude e que foi bastante influenciada pelos seus irmãos, vai se concretizar na biblioteca pessoal que analisaremos a seguir.

5.3.4.1 A biblioteca de Rosilda: A construção e constituição de um acervo familiar

Rosilda tem um diferencial, quando falamos de práticas de leitura na sua fase atual. Ela é proprietária de uma biblioteca pessoal. Trata-se de uma biblioteca constituída por ela com materiais que são utilizados por toda a família, inclusive pelas novas gerações. O fato de Rosilda constituir uma biblioteca pessoal revela sua preocupação em investir no desenvolvimento das habilidades leitoras não apenas dela própria, mas de toda a família. Segundo Batista (1998), essa ação faz parte de "um conjunto de investimentos familiares destinados a favorecer e ampliar os resultados da ação escolar" (p. 10).

Uma análise quantitativa bastante detalhada deste acervo foi realizada em uma pesquisa[186] anterior, e os resultados foram publicados recentemente[187]. Neste momento, apresentaremos alguns desses elementos, acrescidos de uma reflexão que vai além dos dados quantitativos, pois realizamos uma entrevista específica

[186] Pesquisa realizada entre 2007 e 2008 enquanto docente da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina, com a colaboração de uma bolsista de Iniciação Científica, Clara Maria Miranda de Sousa, à época graduanda do curso de Pedagogia. Em relação ao mapeamento desta biblioteca, realizamos a coleta em diferentes momentos. A *primeira etapa* foi analisar toda a constituição da biblioteca, observando sua organização, o espaço físico e quais os materiais existentes no acervo. A *segunda etapa* foi catalogar o acervo, mesmo este já possuindo uma organização. Para a catalogação desses livros, utilizamos uma ficha descritiva para compreender a constituição da biblioteca. Para cada livro encontrado, preenchemos doze campos diferentes que envolviam: título, autor, editora, número da edição, marca de utilização, local onde se encontrava assunto da obra, resumo da obra, marcas do leitor e observações diversas. A *terceira etapa* envolveu, a partir da catalogação geral, observar em linhas gerais os gêneros de livros privilegiados por Rosilda em seu acervo pessoal.

[187] Parte da análise da biblioteca de Rosilda foi publicada no capítulo "A constituição da biblioteca pessoal de uma "Nova leitora" (1960-1990), de autoria de Silva; Brito; Souza na obra intitulada *Culturas orais, culturas do escrito: intersecções*, organizado por Jinzenji; Galvão; Melo (2017). Essa coletânea traz os resultados de pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, do qual sou participante.

sobre a biblioteca em conjunto com uma nova visita e análise do acervo, para contemplar os objetivos desta tese.

a) O espaço

O espaço da biblioteca só pode ser melhor entendido diante da compreensão do espaço da própria casa em que ela está inserida. Trata-se de uma casa grande, com uma área no térreo e um andar superior a partir da metade da estrutura. Na parte inferior tem terraço, com uma área externa grande, duas amplas salas, uma ateliê de costura, três quartos, duas cozinhas, lavanderia e banheiros. Na parte superior tem uma sala, banheiros e quartos. Em um desses quartos está organizada a biblioteca.

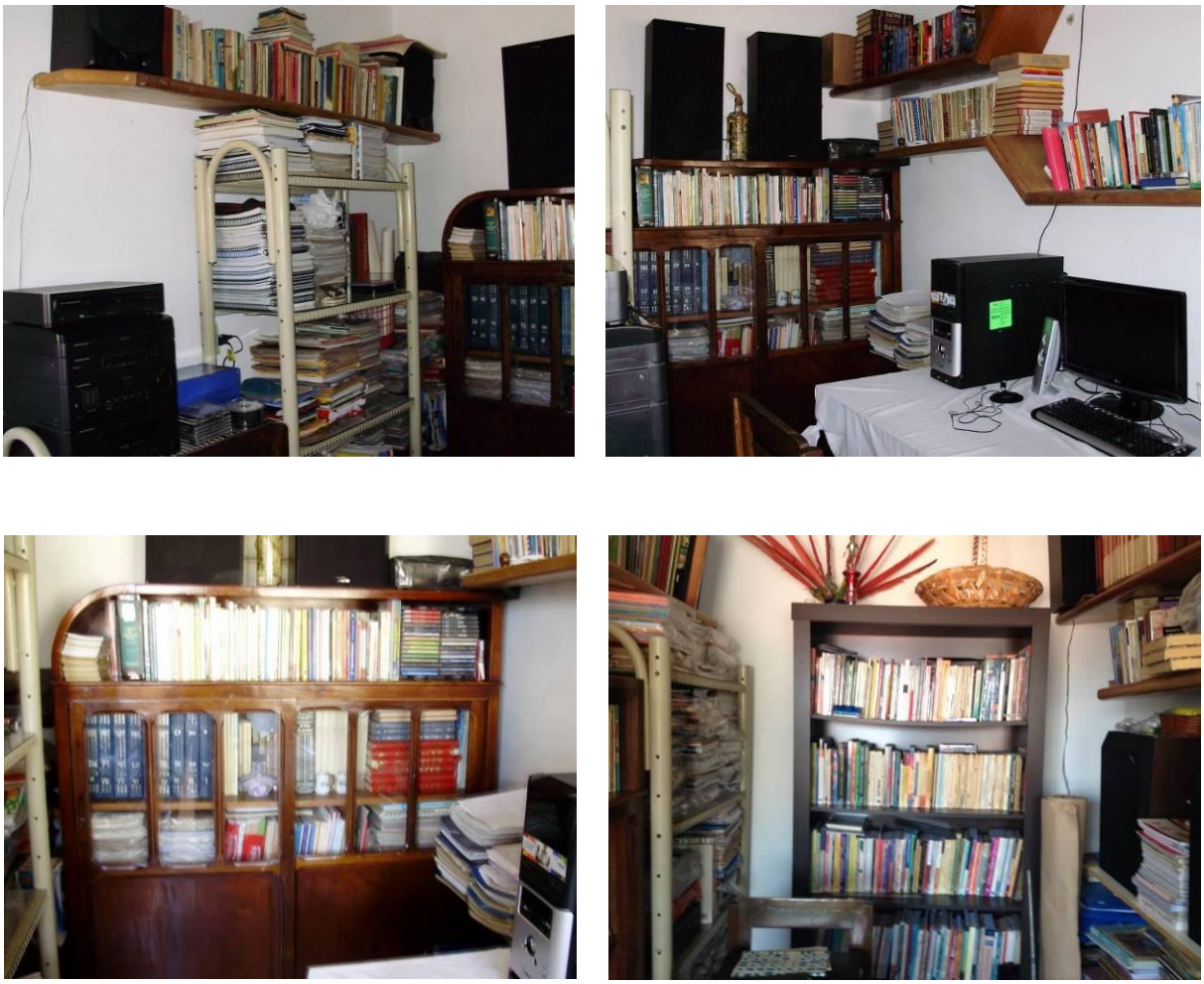
Como já apresentamos, Rosilda mora na casa de seus pais com a sua irmã Maria Cirino, porém, Maria Isabel também está presente no dia a dia. A irmã tem um ateliê de costura na parte inferior da casa, ao lado da cozinha, onde trabalha diariamente. Na casa também moram vários sobrinhos, e o movimento de filhos, netos, parentes e amigos nos pareceu ser constante.

A biblioteca fica localizada no andar superior, no final do corredor – um lugar tranquilo e sem passagem constante de pessoas. O acesso se dá por uma escada dentro da sala, no andar inferior da casa. Seu espaço físico é até certo ponto pequeno, do mesmo tamanho e formato do quarto dos sobrinhos que ficam ao lado, com uma porta e uma grande janela que garante a ventilação e a entrada do sol, ou seja, é um ambiente iluminado e arejado naturalmente. Este espaço é organizado e estruturado segundo as necessidades de Rosilda. Pelo que observamos, o cômodo contém uma mesa, cadeira, canetas, papéis, além de um equipamento de som antigo (radiola) e um computador. Também estão presentes alguns dos primeiros objetos que a família teve acesso, como a máquina de calcular:

> *Aí tem... tem a primeira máquina de calcular. Primeira máquina. A primeira máquina que chegou aqui em casa, também eu tenho (ROSILDA).*

É um ambiente simples, com móveis de madeira e de ferro aparentemente antigos, e algumas prateleiras fixas nas paredes.

Figura 5 – O espaço da biblioteca de Rosilda



b) A constituição do acervo

Este acervo, segundo os depoimentos, foi constituído de duas formas. Primeiramente, ele guarda um volume representativo de obras e livros pertencentes a todos os filhos e filhas da família ao longo de sua formação escolar, ou seja, tem livros que fazem parte da história da família. E em segundo lugar, ele é composto pelos livros acadêmicos da atuação de Rosilda como professora. Segundo Galvão (2007), na constituição de uma biblioteca, mesmo levando em conta que todos os títulos presentes não tenham sido escolhidos e adquiridos pelo proprietário, podemos considerar que o acervo expressa de alguma maneira os gostos dele e da sua família.

Segundo Rosilda, a biblioteca começou a ser construída quando ela cursava o Ensino Médio:

> *A biblioteca, ela surgiu, ela começou sendo construída a partir do Ensino Médio, né? Segundo grau. Então, a partir do, do ensino, do segundo grau, eu comecei, sempre tive a preocupação de comprar meus livros didáticos e a literatura como você, eu tenho citado bastante a questão da literatura e na universidade eu tive essa preocupação, né, de sair da universidade com uma biblioteca, conforme a época. E, entrando no mercado de trabalho, também essa biblioteca, ela foi sendo, também, é, implementada, conforme as exigências dentro da própria profissão e, também, com o que tem no cenário, né? Porque o que me preocupa não é levar os conteúdos, mas o que tem fora desses conteúdos? Né? Desses conteúdos disciplinares. Então tem essa preocupação com esse contexto (ROSILDA)*

A constituição de acervo tem um lado afetivo e emocional muito forte para Rosilda. Em vários momentos do depoimento, quando visitamos sua biblioteca, ela se refere aos primeiros materiais de leitura, às primeiras coleções, que guarda com cuidado e zelo que fazem parte da história de sua formação e da família:

> *É. Tenho a primeira coleção. 'Coleção Universo'. Uma vez Antônio disse: 'Ró, joga isso fora que isso já passou! Tudo que tem aí dentro...' 'Não. Num é a questão do conteúdo que tá dentro, a história, é que essa foi a primeira coleção que nós, que você comprou e trouxe pra que a gente lesse.' Então, na verdade, o conteúdo tá totalmente obsoleto, né? Mas a história da, da, do livro não está [...]. Né? Foi o primeiro livro que chegou aqui em casa. Tenho meus livros didático que eu estudei. Tenho todos eles. Tenho os meus cadernos, que eu tava mostrando, eu digo: 'Olhe!' Tenho os meus cadernos que foi da universidade. Que eu olho, quando eu analiso eu digo: 'Como é que eu...' Como eu escrevia e como eu escrevo né? Tá lá o caderninho, os caderninho arrumado. Os caderninho do MEC. 'Por que num joga essas porcaria fora?' [risos] Eu disse: 'Porque esses caderninhos, que hoje vocês compra de capa dura e que tem que ter o ídolo, o meu era comprado lá na cooperativa, lá na universidade, a gente ia lá pra livraria do MEC e comprava os caderninho e escrevia neles' (ROSILDA).*

Como também destaca Francisca, este acervo tem material de toda a família:

> *Na bibliotecazinha ali, tem. Tudo que você imaginar ali de livro, você vai encontrar [...]. Tinha dela... Tem dela, tem... Livro da gente, da época, de segundo grau, essas coisas... Eu acho que já deram fim aí, a um bocado, porque se tivessem guardado todos, ali não caberia (FRANCISCA).*

c) A composição do acervo

O acervo que catalogamos anteriormente é constituído de mais que 2000 materiais escritos, entre livros diversos, cópias (de apostilas, de livros), artigos impressos, cadernos, revistas e jornais, entre outros objetos, como CDs e vinil. É uma expressiva quantidade de obras que vão de edições antigas, como as datadas de 1860, a livros atuais, editados em 2017. Nessa pesquisa realizada anteriormente, organizamos todo o material escrito em dois grandes grupos, definidos como:

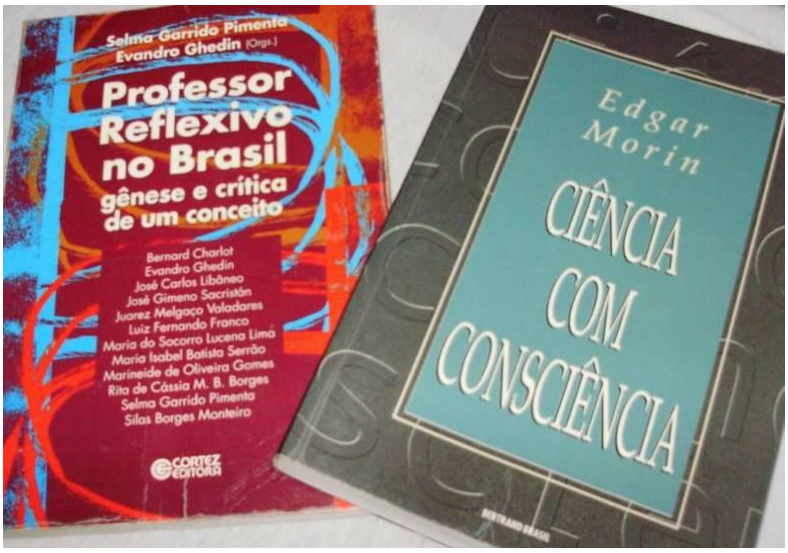
1. Leituras de pesquisa e aprofundamento (composto pelos títulos profissionais, acadêmicos, política, didáticos, coleções, dicionários, técnicos, etc.)
2. Leituras de lazer (revistas, piadas, clássicos da literatura, espiritualidade, etc.)

A maioria do acervo é composto por títulos relacionados à atuação profissional de Rosilda e à trajetória acadêmica de toda a sua família. Com o objetivo de apresentar ao leitor uma visão mais geral deste acervo, também vamos apresentar alguns dados sobre os clássicos da literatura, os livros e materiais didáticos da trajetória de formação dos filhos e filhas da família Silva.

A maior parte do acervo, cerca de 75%, é composto pelo primeiro grupo – Leituras de pesquisa e aprofundamento. Neste contexto, algumas categorias são bastante representativas, como explicitamos a seguir.

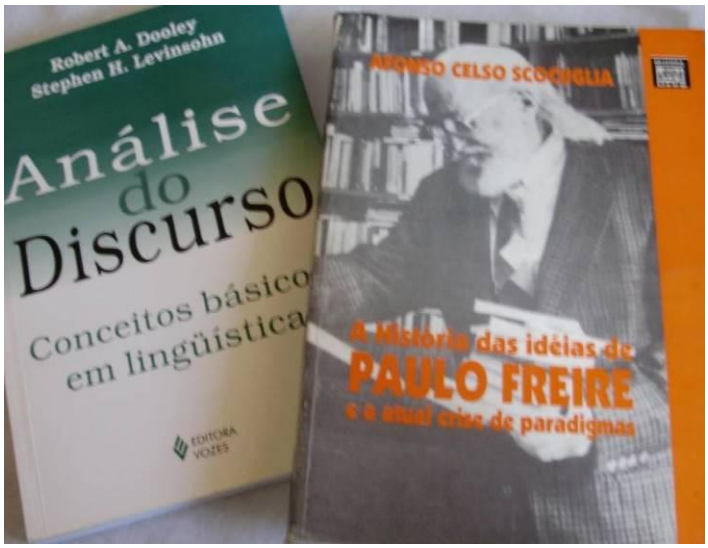
Os *profissionais* são livros da área de educação (Pedagogia e Formação de Professores) que são vinculados a trajetória profissional de Rosilda. Representam grande parte do acervo e nos fazem refletir sobre sua constante e diversa atuação. O modo de ler de Rosilda, como vimos, está bastante vinculado ao seu trabalho como docente. Ele revela uma preocupação incessante com a atualização do conhecimento profissional. Neste sentido, suas leituras, segundo Batista (1998), “estão marcadas pela não-gratuidade e orientadas pela busca de um aprendizado ou ensinamento” (p. 16).

Figura 6 – Livros profissionais



Os livros *acadêmicos* estão relacionados ao nível superior de áreas diversas, assim como os pertencentes à formação acadêmica de Rosilda (graduação e pós-graduação) e títulos do período de formação superior de seus irmãos.

Figura 7 – Livros acadêmicos



Os *didáticos*, livros de disciplinas do ensino fundamental e médio, são bastante representativos da formação dela e de todos os seus irmãos e aparecem em diversos dos depoimentos analisados, demostrando a relação direta deste acervo com a trajetória escolar dos filhos e filhas desta família.

> *Tem o livro de admissão que eu usei e tem o primeiro dicionário. Tem o primeiro dicionário de Língua Portuguesa e tem o primeiro dicionário, também, de Inglês. Tenho alguns livros de, de Preta, quando ela estudou, quando ela estudou o Normal, Magistério. Tenho a cadernetinha dela, que ela botava as nota, que registrava as nota na escola (ROSILDA).*

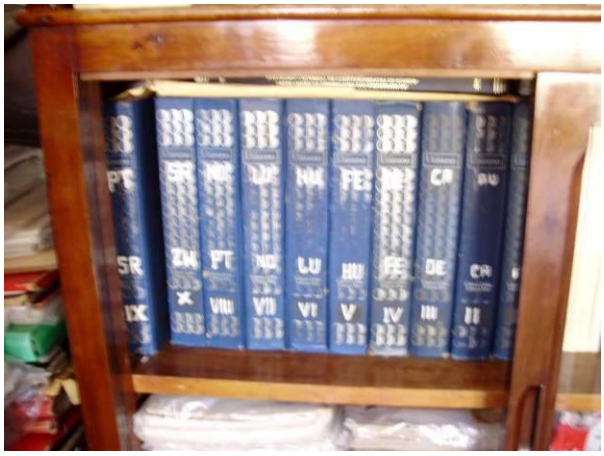
Figura 8 – Livros didáticos

Encontramos também livros mais atuais, utilizados pelos sobrinhos. Rosilda destaca em seu depoimento que, após cada ano letivo, recolhe todos os livros e os guarda na biblioteca para futuras pesquisas.

Outro item são as *enciclopédias e coleções diversas* de pesquisa, que selecionam os conjuntos de livros sobre verbetes ou séries de conhecimento sobre um mesmo assunto.

Figura 6 – Coleção

Figura 10 – Enciclopédias



Rosilda destaca uma relação afetiva com alguns desses objetos, como o primeiro dicionário que chegou em sua casa, por meio de Antônio:

> *Não. Tem os livros, tem, tem o primeiro dicionário, né, na biblioteca, que foi o primeiro livro que entrou. Ele é histórico, pra mim ele é histórico. Ele tá lá faltando a capa que a geração mais nova num soube cuidar do livro, né? Que foi Antônio que comprou o livro. Que quem trouxe os livros pra dentro de casa foi Antônio. Antônio e Preta. Aí, essa semana, eu tava arrumando, aí tá lá o livro, o livro de admissão, ainda tem (ROSILDA).*

Em relação ao segundo grupo – Leituras de lazer –, que representa aproximadamente 25% do acervo, podemos destacar uma das categorias mais representativas.

Os denominados c*lássicos* reúnem livros de poemas, fábulas, crônicas, literatura brasileira, literatura estrangeira, literatura infanto-juvenil. Nessas obras, tanto podemos refletir sobre a possibilidade de uma leitura de entretenimento como

uma leitura de obrigatoriedade escolar, como por exemplo as leituras para fazer provas:

Figura 11 – Livros clássicos

Este acervo é uma das formas que a família Silva, representada por Rosilda, encontrou para "conservar o capital cultural familiar, para que outros membros, além dela, possam usufruir da presença dos livros dessa biblioteca (SILVA; BRITO; SOUZA, 2017, p. 310).

d) A organização do acervo

A organização do acervo é pautada segundo a lógica de Rosilda; ela separa os livros por assuntos, a partir de suas necessidades:

> *Sou eu que cuido e organizo por assunto. Hoje ela não tá tão organizadinha porque eu fui lá fazer uma reforma e ela tá bagunçada. Mas ela é arrumada por assunto [...]. Sou eu. Eu num gosto que ninguém arrume porque eu gosto de arrumar ela por assunto. Por exemplo, os livros de, de Sociologia, todos agrupados. Os livros de Filosofia... então, eu organizo por assunto. Pode não ser uma organização técnica, mas que ela facilita pra mim. Em qualquer lugar que eu estiver, onde eu estiver, se alguém me pedir eu sei o que é que eu tenho. E se alguém tirar, também, eu sei. E não tenho muita preocupação, sei o que é livros que estão superados e sei quais são os livros que são atualizados, também. Então, se andar lá na biblioteca: 'Ah, mas esse livro aqui tá superado'. Eu sei que ele tá superado, mas ele tá aí porque eu tenho uma finalidade com ele. Pronto. Não é o seu olhar com relação ao livro que você tá vendo (ROSILDA).*

Sendo assim, os livros estão divididos e organizados por assuntos, como filosofia, política educacional, legislação, alfabetização e letramento, e obras de uso cotidiano, relacionadas ao universo das disciplinas com que Rosilda trabalha; e uma outra parte se refere às leituras que ela define como deleite:

> *E aí, então, a biblioteca, ela é, é organizada dessa forma. E, assim, as leituras de, de, as leituras pessoais, que são aqueles livros que eu*

> *costumava ler lá na universidade, fora do coisa, da, da que era conteúdo, essas de lazer, praticamente, elas estão... então, essas leituras eu não tenho realizado. Essas leituras de, de, de... como é que se chama? Deleite... (ROSILDA)*

e) O uso

Percebemos que a biblioteca é utilizada por toda a família: irmãos e sobrinhos de Rosilda consultam os livros e materiais existentes. Rosilda é a frequentadora mais assídua: é neste espaço que ela guarda seu material de trabalho e costuma organizar suas aulas, ler textos e estudar.

É importante destacar que a maioria dos materiais de leitura citados foram utilizados pelos três grupos de filhos e filhas dessa família. Encontramos na referida biblioteca alguns materiais em perfeito estado de conservação. Apesar de não ser um dos objetivos deste trabalho, é importante destacar que, nesse acervo, encontram-se a materialidade das práticas de leitura analisadas nesta tese, com marcações, anotações de leitura etc.

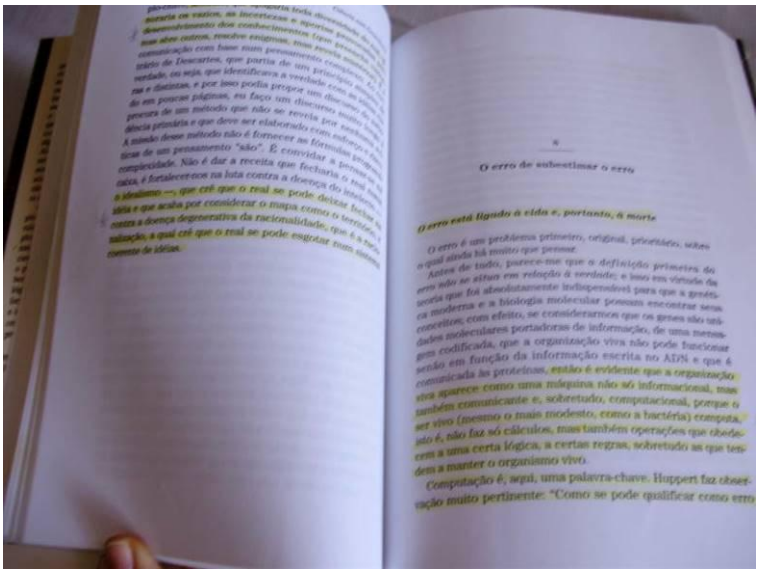
f) Marcações e zelo pelos livros

Na maior parte do acervo[188], principalmente nos títulos utilizados por Rosilda, percebemos marcações de leitura e anotações. Na maioria, essas marcações foram feitas por um pincel verde, que descobrimos ser um hábito de leitura de Rosilda:

> *É. Eu marco. Mas agora eu tô reduzindo mais. Eu só tô grifando, somente, as palavras chave (ROSILDA).*

[188] De acordo com Silva; Brito; Souza (2017), cerca de 66,5%.

Figura 12 – Marcação de leitura



As demais obras do acervo demonstram que são livros e materiais de leitura já folheados e utilizados, com aspecto de uso e marcas de leitura diversas. Outro elemento importante foi observar a grande quantidade de livros encapados, demonstrando cuidado e zelo pelo acervo.

Figura 13 – Livro muito usado e livro encapado

g) Considerações sobre a biblioteca

É importante destacar que a biblioteca é um espaço vivo, utilizado nos dias de hoje, arejado e iluminado, o que favorece o estudo. A organização, o cuidado diário e a preservação são realizados por Rosilda, mas o acesso é de todos e todas.

Essa atualidade na qual os suportes de leitura são mais amplos e dinâmicos do que o livro impresso, como é o caso da *internet*, também nos propõe uma reflexão sobre a manutenção futura de acervos familiares como este. Como a própria Rosilda destaca em seu depoimento:

> *Fabiana, eu fico muito triste, porque, é, a geração não gosta do, dos escritos. Eu digo: 'E quando eu morrer, o que é que vão fazer dos meus livros?' [risos] Vão jogar no lixo? A primeira coisa que vão fazer é jogar fora? (ROSILDA)*

Sendo assim, devemos destacar a importante contribuição de um acervo com essas características para a formação de uma pessoa ou de uma família leitora, que conseguiu, em períodos históricos distintos, nos quais o acesso a esses materiais era raro e não comum para famílias de meios populares como a família Silva, preservá-los

5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DA FAMÍLIA SILVA

Sobre as práticas de leitura na família Silva, destacamos em primeiro lugar o investimento dos pais. Primeiramente a mãe, com seus "gestos" (mandar estudar, mandar ler, comprar o material, zelar por tudo que cerca o universo escolar), depois o pai como provedor e incentivador dos filhos e das filhas. Esses investimentos estão engendrados em uma estrutura familiar não portadora dessa herança cultural – ou seja, na qual os pais não são considerados leitores proficientes (DE SINGLY,1996). Os esforços realizados pela família Silva revelaram um conhecimento de que a leitura era o caminho para a não continuidade de sua condição de vida e de trabalho, promovendo, deste modo, uma forte mobilização familiar para que seus filhos desenvolvessem habilidades leitoras, sobretudo para favorecer e ampliar os bons resultados no processo de escolarização.

Além dos esforços dos pais, constatamos ter existido uma grande e forte influência dos irmãos mais velhos em todo o processo de escolarização e nas práticas de leitura dos demais. Consideramos esses irmãos do primeiro grupo como os primeiros construtores de uma *rede de sustentabilidade em prol da escolarização e das práticas de leitura dos filhos e filhas da família Silva*. Essa rede de manutenção e progressão escolar e de leitura vai ser ampliada à medida em que

cada filho e cada filha se estabelece, escolar ou financeiramente, e continua até os dias de hoje, com as novas gerações.

Essa rede só pode ser construída e mantida porque existiu uma unidade em relação ao grupo familiar. Existe no relato de todos uma certa alegria e satisfação por pertencer a esta família. Em várias situações, percebemos nos depoimentos dos filhos que a família Silva, além de grande e unida, ajudou e ajuda uns aos outros no que transcende ao universo educacional, nas dificuldades financeiras, nos problemas de saúde e nas problemáticas da vida. Eles sempre se apoiaram e se ajudaram mutuamente. Todos os filhos dizem que devem o sucesso da família primeiramente aos pais e em seguida aos irmãos mais velhos, que foram ajudando os demais.

Também destacamos na família Silva a forte referência e influência dos irmãos mais velhos do primeiro grupo com relação às práticas de leitura dos demais irmãos. Antônio, Maria do Desterro e Rosilda, em especial, foram fundamentais para o acesso e as práticas de leitura desta família.

Com relação ao **primeiro grupo**, dos filhos e filhas precursores, que vivenciaram todas as dificuldades de caráter financeiro e cultural da família, é compreensível que a trajetória de longevidade e sucesso escolar e as práticas de leitura ainda não se fizessem tão presentes, da forma como foram percebidas nos grupos seguintes. Os livros didáticos e outros materiais do universo escolar (enciclopédias, dicionários e algumas revistas) foram os mais presentes nos depoimentos desses indivíduos e os únicos existentes em sua casa. Neste momento, Antônio foi se constituindo como uma das figuras centrais no que se refere ao acesso e às práticas de leitura. Entretanto, reafirmamos também a importância da escola e de seus agentes mediadores (professoras, bibliotecárias, colegas de turma) para a inserção desses filhos e filhas nas práticas de leituras, tanto na infância quanto na juventude. Podemos perceber que a escola foi uma importante instituição promotora e mediadora da leitura para esses filhos e filhas.

Outro dado importante foi observar as especificidades no mesmo grupo: Maria do Desterro e Antônio, como os primeiros na família a ter acesso à escola, viveram uma trajetória com mais dificuldades financeiras, tiveram que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, e também ajudar financeiramente a família. Em relação à posse dos livros, ambos, diferentemente de Joana e Rosilda, não tiveram todos os seus livros comprados para uso próprio, fazendo uso de uma “rede” de apoio externa à família.

No caso de Maria do Desterro, isso aparece de forma muita forte quando ela relata que frequentava a biblioteca da escola e a biblioteca da cidade para ter acesso aos livros, ou quando conta sobre as amigas que também emprestavam livros; ou, já no curso superior, quando seus patrões compraram todos os livros de que ela necessitava para fazer a faculdade.

Com a estabilidade financeira advinda do cargo público de bancário de Antônio, a família passa a ter acesso a materiais de leitura mais diversificados, sendo este filho o principal responsável por essa inclusão. Antônio era o grande leitor da família Silva: a maioria dos irmãos morou em sua casa para estudar, vivenciaram suas práticas de leitura, ele tirava dúvidas das atividades, emprestava livros, presenteava a todos com caixas de gibis, livros, assinaturas de revistas e jornais, etc., e continuou essas práticas com as novas gerações. Concluímos, assim, que a maior influência para o desenvolvimento das práticas de leitura nesta família está provavelmente no filho mais velho.

Rosilda vem a herdar de Antônio esse papel central na família, exercendo uma forte influência na escolarização e nas práticas de leitura dos irmãos mais novos. Assim como Antônio, ela se torna a financiadora dos estudos e principal responsável pela formação escolar dos demais: pagava escolas particulares e cursinhos, acompanhava tarefas, comprava livros, foi “a grande professora da família”. É importante também destacar que Rosilda constituiu uma biblioteca familiar bastante representativa e relevante para o entendimento das práticas de leitura da família Silva.

Em relação ao **segundo grupo**, percebemos uma transição e uma ampliação dos materiais de leitura a que eles tiveram acesso dentro da família ao longo de sua infância e juventude. Nos depoimentos aparecem, além dos livros didáticos, gibis, romances, revistas da atualidade, entre outros. Essa ampliação se deve principalmente à estabilidade financeira dos dois irmãos mais velhos. Podemos considerar este grupo de filhos e filhas como aqueles que vivenciaram mais de perto a transição social e financeira experimentada pela família, tendo a possibilidade de experimentar dois momentos históricos diferentes. Entretanto, percebemos poucas práticas de leitura, relacionadas mais especificamente ao universo escolar. A leitura por entretenimento vai aparecer bastante relacionada aos gibis. Na vida adulta, perceberemos relações diferenciadas com a leitura, desde a leitura acadêmica à leitura para a informação.

Já em relação ao **terceiro grupo,** os filhos tiveram acesso que irrestrito a materiais de leitura e uma diversidade de gêneros, naquele momento, acessíveis a toda a família. As práticas de leitura, os materiais e as trajetórias de longevidade escolar já eram recorrentes. Nesse período, Rosilda (grupo 1) já havia iniciado a constituição de sua biblioteca na casa da família, e Antônio possuía uma grande biblioteca em sua residência, com mais de 1.500 títulos. Apesar da diversidade de materiais de leitura, observamos nos depoimentos que, neste grupo de filhos e filhas, a leitura desses materiais não era proporcional à quantidade disponível. Ou seja, no terceiro grupo de irmãos, dotado de acesso irrestrito aos materiais de leitura, com as dificuldades financeiras da família já sanadas pelos filhos e filhas mais velhos e com um percurso escolar longo e de sucesso já trilhado por alguns, percebemos que existe um menor número de práticas de leitura. Para Chartier (2014), “desde os anos oitenta do século XX, cada geração entra na idade adulta com o nível de práticas de leitura inferior ao nível de geração anterior” (p. 22). Mesmo assim, podemos destacar a leitura dos gibis como forma de entretenimento de todos os filhos. Já na vida adulta, vamos perceber uma leitura bastante vinculada ao universo profissional destes filhos e filhas.

É interessante notar que, nesses diferentes grupos de filhos, as relações com a leitura são diferenciadas e que as práticas de leitura vão diminuindo de um grupo para outro, como por exemplo, as leituras de entretenimento que diminui com o acesso a textos mais formais do mundo do trabalho. Como não é objetivo desta tese caracterizar o tipo e a qualidade da leitura, não há dúvidas de que a família Silva é uma família leitora: todos os filhos e filhas leem de formas diferenciadas em seu cotidiano. De acordo com De Singly (1996), nas famílias modernas, não existem constrangimentos dos filhos em não se apropriarem da leitura da mesma forma que os pais leitores ou seus representantes transmitiram ou ensinaram: “As heranças não são ordens, elas não são retomadas sem discussão, seguindo os fazeres culturais dos seus pais; eles podem inovar” (p. 163).

Em relação às formas de ler, ou seja, as práticas de leitura dessa família, durante a infância e a juventude percebemos uma forte reprodução das práticas escolares de leitura – ou seja, os diferentes grupos vão apresentar as práticas de leitura vinculadas ao “aprender algum conteúdo”. De acordo com De Singly (1996), a escola vem se configurando historicamente como um espaço de validação das habilidades leitoras; essa validação é muito presente na família Silva, quando as

leituras do universo escolar são quase unanimidade. Segundo Batista (1998), a escolarização ou a didatização da leitura é uma forma específica de formar um leitor e, de certo modo, contrasta com as práticas não escolares, “particularmente daquelas que se desenvolvem nos espaços da vida privada, que acentuam a gratuidade, o ‘desinteresse’ e a autonomia do leitor” (p. 12).

Essa autonomia tratada por Batista (1998), podemos perceber na trajetória de Antônio. Em relação aos demais, vai surgir uma leitura de entretenimento relativamente pouco diversificada. As revistas e os gibis são um dos exemplos desse tipo de leitura. Os espaços de leitura se ampliam além da escola, a casa passa ter um papel importante e aparecem as bibliotecas. Já na fase adulta, esses filhos e filhas leitores vão se utilizar da leitura de formas diferenciadas: a grande maioria poderíamos denominar como leitores profissionais, com o elevado número de professores e professoras; a leitura faz parte de seu cotidiano.

Perceber que os filhos mais velhos aprenderam a ler na escola, enquanto a maioria dos filhos e filhas do 3º grupo aprenderam a ler em casa é também uma reflexão importante em relação às práticas de leitura destes três grupos. Em relação aos mais velhos, é compreensível, pois não tinham referencias de leitura em casa, pelo fato de a mãe ser analfabeta e do pai (que era alfabetizado) passar a maior parte do tempo fora de casa, trabalhando. A partir do segundo grupo já vamos perceber a influência dos irmãos mais velhos nesse processo de “antecipação do mundo escolar” (LAHIRE, 1997). Alguns dos filhos e filhas já vão chegar à escola sabendo ler e escrever, com o “trabalho” de alfabetizá-los realizado em casa pelos irmãos mais velhos.

Um aspecto interessante e importante em relação às práticas de leitura desta família é a referência de mudança nos suportes de leitura na fase adulta, dos grupos 2 e 3 em relação ao grupo 1. Enquanto o grupo 1 cita a leitura de livros na vida adulta, o aparecimento da *internet* como um novo suporte de leitura para os filhos da transição e os mais jovens nos apresenta uma real modificação nas práticas de leitura atuais. É principalmente no grupo de leitores mais jovens desta família que aparecem as transformações causadas pela mudança da leitura do livro pela *internet*. Essa mudança, de acordo com Bandeira (2017), vai afetar consideravelmente a relação dessa nova geração com a leitura, principalmente quando Severino afirma que se considera um leitor diário de sites e blogs de jornalista e colunistas de esquerda, do mesmo modo que sua irmã Maria Isabel.

Para Chartier (2014), “a revolução digital modifica tudo de uma vez: os suportes da escrita, as técnicas de sua reprodução e disseminação e as maneiras de ler. Tal simultaneidade é inédita na história da humanidade” (p. 31).

Um elemento que se apresentou nos relatos em todos os grupos foi uma forte questão de gênero em relação ao trabalho doméstico familiar. As filhas mulheres da família Silva relataram que, além da rotina diária de estudos, elas ainda tiveram, ao longo de sua infância e juventude, uma rotina bastante pesada de atividades domésticas em uma casa grande e com muitos filhos. Já os homens não relatam em nenhum momento essa rotina, pois eram isentos dessas atividades. Como meninas e jovens mulheres, as atividades domésticas, em diversos momentos, limitaram o acesso à leitura e contribuíram para uma relação menos estreita com a leitura, devido ao cansaço e falta de tempo. Essa divisão social do trabalho entre gêneros é muito presente em famílias dessa geração.

Também acreditamos ser importante, para entender ainda melhor o contexto de formação desta família e sua relação com a leitura na formação dos filhos e filhas, conhecer os caminhos geográficos percorridos pelos pais e em seguida pelos filhos e filhas. Podemos observar, nos diversos relatos, os espaços de leitura se modificando, em alguns momentos em um mesmo grupo, por conta das cidades onde moravam (umas que davam mais acesso e outras que tinham menos opções em relação à leitura). Sendo assim, constatamos que a família Silva morou em várias cidades de estados diferentes ao acompanhar o trabalho do pai, e essas mudanças influenciaram no processo de escolarização e provavelmente na formação desses filhos e filhas como leitores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese, cujo objetivo principal foi compreender as práticas de leitura de famílias com pais de baixa escolarização no processo de construção de filhos e filhas leitores, revelou os investimentos e as mobilizações familiares específicas que favoreceram a inserção desses filhos e filhas no universo da leitura. Esses investimentos e mobilizações, tão heterogêneos entre si, possibilitaram práticas de leitura familiares marcantes e definidoras, influenciando no tipo de leitor e na relação com a leitura desses indivíduos durante sua formação.

A escola no processo de formação desses sujeitos foi fundamental, quando tomamos como parâmetro a longevidade escolar que alcançaram. A instituição escolar é e historicamente sempre foi o local de construção da leitura, principalmente nos meios populares, ela sempre foi um espaço de garantia de acesso e central na aquisição as práticas de leitura e de escrita. A escola foi determinante na construção e na relação com a leitura para Família Silva. A valorização contínua da escolarização, inicialmente praticada pelos pais, com baixa escolarização, e em seguida pelos filhos mais velhos, assim como a presença constante e forte da escola na vida de cada filho e filha, nos pareceu que fez desses sujeitos singulares. Na Família Rocha Cordeiro consideramos que a escola foi importante, porém sua influência foi mais forte ao longo da juventude.

É também importante destacar que a biblioteca dentro ou fora do contexto escolar foi um espaço de fundamental importância para ambas as famílias no processo de inserção e participação na cultura escrita. Foi também nas bibliotecas que esses filhos e filhas ampliaram seus horizontes em relação a leitura.

Mas cabe refletir: será que a escola forma leitores? Que tipo de leitor? Será que forma leitores sozinha? Acreditamos que existiram, existem e sempre vão existir famílias como as estudadas nessa tese, que, internamente, constroem práticas, se organizam em redes – seja com o auxílio da escola (família Silva) ou se amparando em outras instituições, como a igreja, (família Rocha Cordeiro) – e constroem caminhos complementares à escola para o desenvolvimento dessas habilidades de leitura.

Sendo assim, acreditamos que este olhar para essas duas famílias vai favorecer, por um lado, um repensar sobre as atribuições geralmente associadas unicamente à escola, e, por outro, a possibilidade de compreender o papel da família

como promotora de práticas de leitura – principalmente na atualidade, quando a família é, por muitos meios, criticada e mal compreendida, muitas vezes, inclusive, pela própria escola.

Na família Rocha Cordeiro e na família Silva, encontramos práticas de leitura familiares específicas que foram determinantes para a relação que esses filhos e filhas têm hoje com a leitura. Ou seja, existiu um tipo específico de letramento familiar, com práticas de leitura promovidas pelas famílias. Essas famílias também se organizaram de formas diferenciadas, em busca de um sucesso escolar que não conheciam, e que só percebem quando o primeiro filho alcançou esse *status*.

Todos os filhos e filhas das famílias estudadas são leitores, até mesmo porque alcançaram os mais altos níveis de escolarização e a este ponto não se chega sem leitura. Entretanto, vamos perceber, nessas famílias, tipos distintos de leitores, como fluente, acadêmico e profissional, ou até mesmo diferentes fases de leitura entre os filhos e filhas: infância, juventude, fase adulta.

Esta tese motiva que, nessas duas famílias, as práticas de leitura durante a infância e a juventude – em especial as proporcionadas por membros da família: pais, mãe, irmãos – foram determinantes para a participação na cultura escrita que os sujeitos têm na atualidade. O tipo de leitor que cada um se tornou, bem como a trajetória escolar de longevidade e sucesso, também se devem, em grande parte, ao investimento familiar – na família Rocha Cordeiro, o investimento familiar e o trabalho religioso; na família Silva, o investimento familiar na construção de uma rede de sustentabilidade (cultural e financeira) em conjunto com o trabalho escolar.

Ambas são famílias cujo os pais valorizam a escola e em que o papel da mãe apareceu de forma bastante singular: ambas foram figuras centrais, promovendo práticas de leitura diárias (família Rocha Cordeiro), garantindo a permanência dos filhos na escola (família Silva), realizando ações que contribuíram para a formação desses filhos e filhas como leitores.

A família Rocha Cordeiro e a família Silva construíram um "*ethos* familiar", um "bom exemplo de família". São famílias singulares em suas histórias de vida, trajetórias escolares e práticas de leitura. São famílias de sucesso, com histórias reais, humanas e apaixonantes, histórias de referência e superação nas adversidades, histórias de famílias de meios populares – famílias não ausentes, famílias presentes – que descaracterizam o discurso atual de "famílias pobres e desestruturadas".

Porém, mesmo que nessa pesquisa tenhamos dois exemplos de um modelo padrão de família, com pai, mãe e filhos, acreditamos que poderia se aplicar a qualquer outro modelo de grupo familiar. O que aconteceu nestas famílias não foi por conta da estrutura familiar, e sim por causa de práticas que podem ser constituídas por alguém que faz o papel da família ou em qualquer outra configuração familiar: mães solteiras, pais solteiros, avós e avôs que criam os netos, tias que cuidam de seus sobrinhos, casais homoafetivos, etc. Sendo assim, vale a pena investigar as novas configurações familiares e suas relações com a leitura.

6.1 ALGUNS DESAFIOS...

Trabalhar com histórias familiares a partir do relato de cada membro dessas instituições se mostrou, ao longo desta pesquisa, como um desafio. Falar da família era falar de todos, juntos, imbricados, pois só na visualização de todos os depoimentos é que podemos perceber a trajetória e a história familiar. A impossibilidade de retornar permanentemente para novos depoimentos tornou a história que contamos aqui uma espécie de “quebra-cabeça” montado a partir de todos os depoimentos. A partir de então, percebemos, por exemplo, a família Silva unida em torno de um objetivo, a formação de todos, e a família Rocha Cordeiro como um esforço de construir uma família cristã, ética etc.

Observamos também a existência de uma memória familiar: como alguns fatos e situações são descritos da mesma forma por diversos sujeitos, percebemos que são histórias que eles provavelmente já contaram, reelaboraram e compartilharam diversas vezes entre seus membros, o que ajuda a construir uma identidade familiar.

Um outro desafio foi a construção da relação entre pesquisador e pesquisado, a construção de uma intimidade, o envolvimento com as famílias, com os depoimentos e com as histórias que eles contam. Este tipo de pesquisa em si já constrói uma relação mais próxima: a pesquisadora se torna alguém que está resgatando a história desses sujeitos, alguém que vai preservar essa história. Transformar essas pessoas próximas em objetos distantes, por meio da utilização de metodologias e teorias que não poderiam apagar as características singulares de cada família, mas também não poderiam mantê-las próximas demais, foi um grande

e permanente desafio ao longo desta pesquisa. Esse afastamento foi uma tentativa de entender a relação dessas famílias com as práticas de leitura.

O futuro das pesquisas sobre práticas de leitura nos reserva alguns desafios. Nas novas gerações, quando os materiais de leitura se modificam constantemente, com novos suportes, como a internet, como saber sobre o que se lê, como se lê, sem a materialidade do livro impresso? O livro vai desaparecer? A leitura será dinâmica, efêmera? Como construir a trajetória de leitura das novas gerações? Será necessário levar em consideração outros tipos de materiais de leitura. Ler, para essas novas gerações, não é apenas ler livros, não é ler somente objetos impressos; os *nativos digitais*[189] são leitores de revistas e outros textos eletrônicos que as novas pesquisas terão que abarcar.

E as pesquisas sobre bibliotecas pessoais estarão em extinção? As novas gerações não têm mais tanto interesse em zelar e preservar os livros e materiais escritos, como foi revelado no depoimento de Rosilda: "Ô, Fabiana, eu fico muito triste porque, é, a geração não gosta do, dos escritos. Eu digo: 'E quando eu morrer, o que é que vão fazer dos meus livros?' [risos] Vão jogar no lixo? A primeira coisa que vão fazer é jogar fora?" É possível que a preocupação com o acervo, com o livro, desapareça ao longo das próximas gerações. As novas pesquisas vão ter que levar em consideração esses novos suportes. Como fazer este tipo de pesquisa? Como seriam as novas bibliotecas? Ou elas desapareceriam? Como ter acesso a esses materiais de leitura? Como analisar esses livros na rede? Mesmo assim, não podemos deixar de considerar que "o sonho da biblioteca universal" nos parece mais próximo, na atualidade, com a conversão digital dos materiais impressos e o acesso quase irrestrito aos novos escritos na rede.

O estudo destas famílias possibilita compreender melhor a formação de leitores dos meios populares, cujas instâncias principais de inserção nas práticas de leitura são a família, a igreja e a escola. São famílias negras, oriundas de meios populares e de origem interiorana, com pais analfabetos ou com baixa escolarização: apenas essas características já os colocam em um lugar social de desafios e barreiras, principalmente com relação à leitura.

[189] Nascidos a parti de 1980, conhecidos como geração Y, são aqueles que cresceram com as tecnologias digitais presentes em sua vida: como videogames, Internet, telefone celular etc,

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Prefácio: Recursos da leitura. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura.** São Paulo: Mercado de letras, 1999, p. 9-15

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Apropriação de propostas oficiais de ensino de leitura por professores.** Belo Horizonte, 2002. Tese. (Tese em Educação) PPGE-UFMG 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/IOMS-5JXGR3/documento1.pdf?sequence=1> Acesso em 14 de agosto de 2017

ANDRÉ, M. E. D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 5ed. Campinas: Papirus, 2000.

BANDEIRA, Daniela Perri. O digital nas culturas do escrito. In: JINZENJI, Mônica Yumi; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de. **Culturas orais, culturas do escrito: intersecções.** São Paulo: Mercado de Letras, 2017, p.405-421.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a03> Acesso em: 03 de novembro de 2017

BATISTA, Antônio Augusto Gomes ; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho. **Família, escola, território vulnerável.** São Paulo: CENPEC, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte, n.27, p. 85-103, 1998.

_____. O conceito de “Livros Didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil.** São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 41 -74.

BELO, André. **História e livro e leitura.** Belo horizonte: autêntica, 2001. Coleção Histórias e Reflexões.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDOM, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo:** preliminares epistemológicas. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les Héritiers, Les Étudiants et la culture.** Paris: Minut,1964.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998a, p.39-64.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação***.* Petrópolis: Vozes, 1998b, p.71-79.

_____. As contradições da Herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação***.* Petrópolis: Vozes, 1998c, p.229-237.

BURKE, Peter. (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____ **A escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

CAMARANO, Ana Amélia. **Movimentos Migratórios recentes na região Nordeste.** Anais ENS Migração. Curitiba, 1997. p. 189 -208

CAVALLO, G. e CHARTIER, R.; (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade**. Cultura escrita e letramentos**. In: SESSÃO ESPECIAL da 29ª Reunião Anual da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006. Acesso em: 06 de agosto de 2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, s.d.

_____. As revoluções da leitura no ocidente In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura.** São Paulo: Mercado de letras, 1999, p. 19-31.

_____.**Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996

_____. Ler a leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. São Paulo : Editora Unesp, 2014, p. 21-40.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COUTINHO, Ana Carolina Faria. Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos: um estudo com os porteiros. In: **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2005.

CUNHA, Antônio Luiz. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano MENDES; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 155-204.

D'ALMEIDA, Alfredo Dias. Ensino supletivo pela TV: um potencial mal aproveitado. IN: **Caderno de Pesquisa**, 66-71, maio de 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/711.pdf > Acesso em: 03 de novembro de 2017.

D' MORAIS, Marcos. **O Livro & e a Geração 65.** 2008. Disponível em: <http://interpoetica.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=703&catid=0>. Acesso em: 20 jun. 2013.

DAUSTER, Tânia; FERREIRA, Lucena. **Porque ler?** Perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette:** mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DAYRELL, Juarez et al (orgs.). **Família, escola e juventude:** olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DENZIN, Normam K; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research.** Canadá: Sage Publications, 1994.

DE SINGLY, François. L'appropriation de l'héritage culturel. In: **Lien Social et Politiques**,n. 35, printemps 1996, p. 153-165. Disponível em:< https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/1996-n35-lsp346/005085ar/> Acesso em: janeiro de 2013.

_____. Savoir hériter: la transmission du goût de la lecture chez les étudiants. In:FRAISSE, Emmanuel (org.). ***Les étudiants et la lecture***. Paris: PUF, 1993, p. 49-71.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p.127-153.

DICIONÁRIO AURÉLIO DE PORTUGUÊS ON LINE. 2016**.** Disponível em: <www.dicionariodoaurelio.com > Acesso em: 15 de maio de 2017.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese***.* 18.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ESPINDOLA, Ana Lúcia ; SOUZA, Neusa Maria Marques de. Práticas de Letramento em meios populares: discutindo as relações família e escola. In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa em Educação**, 2008. Disponível em:< http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-4440-int.pdf > Acesso em: 21 de outubro de 2014

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Soc. estado.** Brasília, v. 25, n. 2, p. 185-204, Aug. 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200003&lng=en&nrm=iso> Acesso em 09 Dec. 2017.

FRITZEN, Celdon. O lugar do cânone no letramento literário. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2007. Disponível em:< http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-lugar-do-canone-no-letramento-literario > Acesso em: 07 de agosto de 2014

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco (1930-1950)**. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação da faculdade de Educação da UFMG, 2000. (Tese de Doutorado)

_____. **Cordel leitores e ouvintes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). **Revista Brasileira de Educação,** n.16, Jan./Abr. 2001b.

_____. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil***.* São Paulo: Global, 2003, p. 125-153.

_____. Oralidade, memória e narrativa**:** elementos para a construção de uma história da cultura escrita*.* In: Galvão, A.M.O. (Org). **História da cultura escrita: Séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.09-46.

_____. Histórias das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: **cultura escrita e letramento.** MARINHO, M. E CARVALHO (orgs) Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 218-248.

GASPAR, Lúcia. Livro 7, uma livraria do Recife. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife: 2013. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 25 setembro de 2017.

GERALDI, João Wanderly; STREET, Brian. Alfabetização e letramento: tensões teóricas., metodológicas e políticas. In: **Sessão Especial da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2010.

GERKEN, Carlos Henrique de Souza; OLVEIRA, Ildete Freitas. Letramento, identidade e cotidiano entre jovens Xakriabá. In: **35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2012. Disponível em:< http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-1548_int.pdf > Acesso em: 20 de novembro de 2013

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes:** o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. O tamanho da família como fator sociodemográfico a interferir na escolarização dos filhos**.** In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2008. Disponível em:< http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-4174--Int.pdf > Acesso em: 10 de dezembro de 2013

_____. O lugar ocupado na fratria e sua influência na escolarização o primogênito tende a ser favorecido **.** In: **33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação**, 2010. Disponível em:<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6018--Int.pdf> Acesso em: 21 de novembro de 2013

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** RJ/SP: Ed.Record, 2004.

GROUX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEATH, Shirley Brice. Protean Shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: **Spoken and written language: exploring orality and literacy.** Norwood, NJ: Ablex, 1982

_____. **Ways with words.** Cambridge: Cambridge University press, 1983.

HÉBRARD, Jean. O Autodidatismo Exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval Aprendeu a Ler? In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.35-74.

_____.Les nouveaux lecteurs. In: CHARTIER, Roger; MARTIN, Henri-Jean (org.). **Histoire de l'édition française:** le temps des éditeurs. Du romantisme à la Belle Époque, vol.3, Paris: Fayard, 1990.

_____. Alfabetização e acesso às práticas da cultura escrita de uma família do sul da França entre os séculos XVIII e XIX: um estudo de caso. In: Galvão, A.M.O. (Org**). História da cultura escrita: Séculos XIX e XX.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 49-96.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (Inaf). **Principais resultados Inaf Brasil 2011.** São Paulo: Ação educativa, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas do século XX.** Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

_____. Estimativa Populacional 2016. . **Comparação entre os municípios: Pernambuco**. IBGE, 2016. Disponível em:< https://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=26&search=pernambuco> Acesso em: 10 de outubro de 2017.

_____. Estimativa Populacional 2015. . **Comparação entre os municípios: Pernambuco**. IBGE, 2015. Disponível em:< https://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=26&search=pernambuco > Acesso em: 11 de dezembro de 2015.

_____. Estimativa Populacional 2014. **Estimativa Populacional 2014**. IBGE, 2014. Disponível em:< https://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=26&search=pernambuco > Acesso em: 29 de agosto de 2014

KUHLMANN JR. Moysés. Educando a infância brasileira In : LOPES, Eliana Marta Teixeira ; FARIA FILHO, Luciano Mendes ; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo hirizonte : Autêntica, 2003, 469-496.

KURY, Adriano da Gama. **Oração aos moços**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1997. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/rui_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_Oracao_aos_mocos.pdf > Acesso em: 10 de novembro de 2017.

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

_____. Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire » in : **Recherche et formation**, n.27, 1998, p. 15-28.

_____. **Homem plural:** os determinantes da ação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Retratos Sociológicos :** Dispoisções e cariaçãoes individuais. Porto Alegre : Artemed, 2004.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUNA, Sérgio V.de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Irani (Org.).**Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

LUZ, Sergio Edgard da. **A organização do Grêmio Estudantil**. São Paulo: 1998.

MARCONDES, Léa Rocha Lima de. **A formação de professores em educação cristã:** uma leitura a partir da experiência com a abordagem relacional. (Dissertação de mestrado) PUC: Paraná, 2005

MARTINS, Ana Paula Vosne. Dos pais pobres ao pai dos pobres: cartas de pais e mães ao presidente Vargas e a política familiar do Estado Novo. In: **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 12, n. 2/ n. 3, p. 209-235, 2008. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526872011 > Acesso em: 18 de outubro de 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: editora UNESP, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**. v.XI (176), p. 563-578, 2005.

_____. A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Revistainter-legere.** n.9, jul./dez, p.156-166, 2011.

OTO, Franciele; PEREIRA; Gilson R. de M. investigação sobre formas de acompanhamento escolar em famílias de meios populares que apresentem êxito escolar relativo. In: 30ª **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2007. Disponível em:< http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT14-2809--Int.pdf > Acesso em: 07 de agosto de 2014

PAPPÁMIKALL, Lia. Juventude(s), autonomia e sociologia redefinindo conceitos transversais a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. In: DAYRELL, Juarez et al (orgs), **Família, escola e juventude** olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 372-393.

PEREGRINO, Mônica. Novas desigualdades criadas pela expansão escolar na década de 1990 efeitos sobre a instituição. In: DAYRELL, Juarez et al (orgs), **Família, escola e juventude** olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 323-371.

PEREIRA, Aurea da Silva. Cenas de letramento – revelações de uma idosa na sala de aula: “Quero andar na pisada de quem sabe mais ... In**: 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2012. Disponível em:< http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2392_int.pdf > Acesso em: 25 de outubro de 2014

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Cartilhas produzidas por autoras gaúchas: um estudo sobre a circulação e o uso em escolas do rio grande do sul (1940-1980). In: **Revista Brasileira de Alfabetização.** Vitória, v. 1, n. 1, jan./jun. 2015, p. 177-203. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/viewFile/44/35> Acesso em: 13 de novembro de 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural***.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PFROMM NETO, Samuel, ROSAMILHA, Nelson. **O livro na educação.** Rio de Janeiro: Primor/ INL, 1974.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG:** um estudo a partir de cinco casos. Belo Horizonte, 2001. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação – UFMG, 2001.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/pibid > Acesso em: 07 de dezembro de 2017.

Projetos Minter ou Dinter. Disponível em: < http://capes.gov.br/avaliacao/projeto-minter-e-ou-dinter> Acesso em: 07 de dezembro de 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales** – a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RESENDE, Tânia de F.; NOGUEIRA, Claúdio Marques M.; VIANA, Maria José Braga. Origem social, escolha do estabelecimento de ensino e desempenho escolar: um estudo com famílias de alunos das redes estadual e municipal de Belo Horizonte. In: **36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2013. Disponível em:< http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_2967_texto.pdf > Acesso em: 20 de outubro de 2013

REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

ROCHA, Gladys Agmar Sá; BONAMINO, Alícia. A preservação de cadernos escolares nos meios populares e o investimento familiar na escolarização dos filhos: possíveis relações. **35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2012. Disponível em:< http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT14%20Trabalhos/GT14-1973_int.pdf > Acesso em: 20 de novembro de 2013

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. **Família e escola:** novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

SALEM, Tânia. Mulheres faveladas: “com a venda nos olhos”. **Perpectivas antropológicas da mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 49-99

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposição e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**. Rev. Vol.26, n.90, jan./abr. São Paulo: Cortez, 2005, p. 77-106.

SHUARE, Marta Ofélia; KLEIN, Lígia Regina; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O uso dos letramentos pelas classes trabalhadoras. In: **Sessão Especial da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2012.

SILVA, Fabiana Cristina da; BRITO, Andrea Tereza Ferreira; SOUZA, Clara Maria Miranda de Sousa. A constituição da biblioteca de uma “Nova Leitora” (1960-1990) In: JINZENJI, Mônica Yumi; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de. **Culturas orais, culturas do escrito: intersecções.** São Paulo: Mercado de Letras, 2017, p.297-318.

SILVA, Fabiana Cristina da. **Trajetória de longevidade escolar em famílias negras de meios populares(Pernambuco, 1950-1970).** Recife, 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) PPGE-UFPE, 2005a.

_____ .Práticas de leitura e escrita em famílias de meios populares(Pernambuco, 1950-1970). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al (orgs.). **História da Cultura Escrita:** séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007, p.205-238.

_____. Escolarização de famílias negras: superando limites e barreiras. In: SANTIAGO,Eliete et al (orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra:** 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 197-236.

SILVA, Leila Cristina Borges da. Práticas de leitura na infância: usos e reinvenções**.** In: **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2005b. Disponível em:< .....> Acesso em 14 de agosto de 2017

SILVA, Maria Luiza Canedo Queiroz da. Famílias e escolas: uma relação em transformação frente aos desafios da sociedade contemporânea. **34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2011. Disponível em:< http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT14/GT14-268%20int.pdf> Acesso em:21 de novembro de 2013

SILVA, Sandra Batista de Araújo; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas religiosas pentecostais e processos de inserção na cultura escrita (Pernambuco, 1950-1970). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al (orgs.). **História da Cultura Escrita:** séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007, p. 365-403.

SITE OFICIAL DA ORGANIZAÇÃO EMBAIXADORES DO REI. Disponível: <http://www.embaixadoresdorei.org/sobre.html> Acesso em: 11 de novembro de 2017.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____**.**Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003, p. 89 - 113.

SCOTT, Ana Silva Volpi. Entre a “curva” e o “caso”: três décadas de história da família no Brasil. In: LIBBY, Douglas Cole; MENESES, José Newton Coelho; FURTADO, Júnia Ferreira; FRANK, Zephyr L. **História da Família no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p.21-49.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge university Press, 1984.

_____. Entrevista com Brian Street. **Revista de Língua Escrita.** N.7, p.88-89, julho/dez. 2009. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/nômade/mídia/docs/250/phpWzE912.pdf> Acesso em: jan/2015

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: **cultura escrita e letramento.** MARINHO, M. E CARVALHO (orgs) Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro; FERREIRA, Andréa Tereza Brito**.** Práticas e eventos de letramento em meios populares: Uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** 2008. Disponível em:< http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4848--Int.pdf > Acesso em: 10 de dezembro de 2013

_____. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

VASCONCELOS, Luciano Bezerra de; MELO, Cecília Dirce de Paula Oliveira; SOUZA, Daniela Lourenço Freire; SANTANA, Matheus gomes de; OLIVEIRA, Dayse Rodrigues de. Escola Bíblica Dominical: um espaço de educação formal ou não formal¿ In: **III Congresso Nacional de Educação**. 2016 Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID11569_17082016171455.pdf> Acesso em: 20 de julho de 2017

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares:** algumas condições de possibilidade. Belo Horizonte, 1998. Tese (Doutorado em Educação) FAE-UFMG, 1998.

_____. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**. Rev. Vol.26, n.90, jan./abr. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-125.

_____. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares:** algumas condições de possibilidade. Goiana: Ed. da UCG, 2007.

ZAGO, Nadir. **Quando os dados contrariam as previsões estatísticas:** os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. Paidéa, Ribeirão Preto, FFLRP-USP, p.70-80, 2000. Disponível em < https://www.researchgate.net/publication/250993145_Quando_os_dados_contrariam_as_previsoes_estatisticas_os_casos_de_exito_escolar_nas_camadas_socialmente_desfavorecidas> Acesso em: 15 de dezembro de 2013,

APÊNDICE A – QUADRO DO QUANTITATIVO DE TRABALHOS DA ANPED SOBRE LETRAMENTO POR GRUPOS DE TRABALHO NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (2004-2013)

Grupos de Trabalhos	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
GE 01 – Educação e arte					01						01
GT 06 – Educação Popular					01						01
GT 08 – Formação de professores				01							01
GT 10 – Alfabetização leitura e escrita	03	03		06	01	02	01	01	05	01	23
GT 15 – Educação Especial			01	01							02
GT 16 – Educação e Comunicação		01				01		01			03
GT 18 – Educação de jovens e adultos	01	04	01	01	01			01	01		10
Trabalho Encomendado	01									01	02
Sessão especial			01				01		01		03
TOTAL	05	08	03	09	04	03	02	03	07	02	**46**

APÊNDICE B – QUADRO DE TRABALHOS DA ANPED SOBRE LETRAMENTO NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (2004 – 2013)

Por título, autoria, instituição, grupo de trabalho e ano de apresentação.

N	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO*	GRUPO DE TRABALHO	ANO
1	(Com)fusões entre alfabetização e letramento: as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização numa escola pública e numa escola particular.	FILGUEIRAS	UFMG	Alfabetização, leitura e escrita	2004
2	A mediação nos eventos de letramento em bibliotecas e salas de leitura	MARTINS	UFMG	Alfabetização, leitura e escrita	2004
3	Cartas de Jovens e adultos em processo de aprendizagem da linguagem escrita: autoria e letramento.	SOUZA	UFF	Educação de jovens e adultos	2004
4	Interações nas práticas de letramento em sala de aula: o trabalho com projetos no primeiro ciclo.	MACEDO E MORTIMER	UFMG	Alfabetização, leitura e escrita	2004
5	O sistema do sistema de escrita alfabética em tempos de letramento	MORAES	UFPE	Trabalho Encomendado	2004
6	Letramento(s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas	BRASILEIRO	UFAL	Educação de jovens e adultos	2005
7	Letramento e Hibidrismo: a relação oral e escrita na aprendizagem da linguagem escrita de Jovens e Adultos	SOUZA	UFF	Educação de jovens e adultos	2005
8	O gênero redação no processo de letramento de jovens e adultos.	FREITAS	UFAL	Educação de jovens e adultos	2005
9	Letramento digital e a formação de professores	FREITAS	UFJF	Educação e Comunicação	2005
10	Oralidade e letramento na constituição das interações em rodinha: análise de duas experiências no primeiro ciclo.	MACEDO	UFSJ	Alfabetização, leitura e escrita	2005
11	Letramento e leitura do leitor adulto: práticas marcadas pela	RESENDE E PELANDRE	IELUSC	Alfabetização, leitura e	2005

	história e sociedade		UFSC	escrita	
12	Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo	GOULART	UFF	Alfabetização, leitura e escrita	2005
13	Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos: um estudo com os porteiros	COUTINHO	UFAL	Educação de jovens e adultos	2005
14	Práticas de Letramento(s) escolar de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer?	FREITAS	UFAL	Educação de jovens e adultos	2006
15	Narrativas sobre o fazer docente em práticas de letramento com alunos surdos	KARNOPP KLEIN	ULBRA FEEVALE	Educação Especial	2006
16	Cultura escrita e letramentos	CHARTIER E DIONÍSIO	INRP UM	Sessão especial	2006
17	Práticas de letramento em sala de aula de assentamento de reforma agrária.	COSTA E MARINHO	UEMG UFMG	Alfabetização, leitura e escrita	2007
18	Educação e diversidade cultural: oralidade e letramento no contexto cultural dos Xakriabá	GERKEN	UFSJ	Alfabetização, leitura e escrita	2007
19	A leitura e escrita de professores face os desafios dos novos letramentos	BUENO SOUZA BELO	USP	Formação de professores	2007
20	Práticas de leitura e escrita no 1º ciclo: desafios do alfabetizar letrando	CRUZ	UFPE	Alfabetização, leitura e escrita	2007
21	Discurso e interação em sala de aula nos eventos de letramento	GOMES CASTANHEIRA	UFMG	Alfabetização, leitura e escrita	2007
22	Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o Shared Reading Program	LEBEDEFF	UPF	Educação Especial	2007

23	Letramento de jovens e adultos com ênfase nas questões socioambientais	CAVAZOTTI SILVA NEVES	UTP	Educação de jovens e adultos	2007
24	Letramento escolar no primeiro ciclo: o uso do livro didático e de outros impressos em sala de aula	MACEDO	UFSJ	Alfabetização, leitura e escrita	2007
25	O lugar do cânone no letramento literário	FRITZEN	UNESC	Alfabetização, leitura e escrita	2007
26	Práticas de Letramento em meios populares: discutindo as relações família e escola	ESPINDOLA E SOUZA	UFMS	Educação Popular	2008
27	Práticas e eventos de letramento em meios populares: Uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife	TAVARES E FERREIRA	UFPE UFRPE	Alfabetização, leitura e escrita	2008
28	Perfil de adultos analfabetos em uma perspectiva de letramento e dialogicidade	GLÉRIA	UFPE	Educação de jovens e adultos	2008
29	Narrativas de histórias: uma experiência com crianças em processo de alfabetização e letramento e o 26 Alfabetização e letramento : o que dizem as crianças	SILVEIRA	UNESC	Educação e arte	2008
30	Alfabetização e letramento: o que dizem as crianças	FRITZEN E SILVEIRA	UNESC	Alfabetização, leitura e escrita	2009
31	Letramento Digital nas fan ficions	LUIZ E CASTRO	UNESA	Educação e Comunicação	2009
32	Letramento Literário: escolhas de jovens leitores	BARBOSA	UFJF	Alfabetização, leitura e escrita	2009
33	Letramento escolar e a produção do gênero perfil: a apropriação de gêneros secundários na escola	RESENDE E MACIEL	UFMG	Alfabetização, leitura e escrita	2010
34	Alfabetização e letramento: tensões teóricas., metodológicas e políticas	GERALDI E STREET	UNICAMP KCL	Sessão especial	2010

35	Concepções de alfabetização e letramento: o que dizem as professoras formadoras	STUEPP	FURB	Alfabetização, leitura e escrita	2011
36	Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da EJA	SIMÕES E FONSECA	UFMG	Educação de jovens e adultos	2011
37	Práticas de letramento digital no contexto da inclusão de laptops educacionais	SOARES E VALENTINI	UCS	Educação e Comunicação	2011
38	Usos do letramento escolar na produção escrita de adolescentes	RESENDE E MACIEL	UFMG	Alfabetização, leitura e escrita	2012
39	Práticas e alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida	SOUZA E CARDOSO	SME/VG UFMT	Alfabetização, leitura e escrita	2012
40	Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no ensino fundamental	ALMEIDA	UFS	Alfabetização, leitura e escrita	2012
41	Cenas de letramento – revelações de uma idosa na sala de aula: “quero andar na pisada de quem sabem mais...”	PEREIRA	UNEB	Educação de jovens e adultos	2012
42	O uso dos letramentos pelas classes trabalhadoras	SHUARE KLEIN SMOLKA	Universidade de Moscow UFPR UNICAMP	Sessão Especial	2012
43	Há um lugar para o letramento nas instituições de educação Infantil?	ESPÍNDOLA SOUZA		Alfabetização, leitura e escrita	2012
44	Letramento, identidade e cotidiano entre jovens Xakriabá.	GERKEN OLIVEIRA	UFSJ UNIMONTES	Alfabetização, leitura e escrita	2012
45	O desafio de alfabetizar letrando em sala de aula: um estudo de caso.	MELO MAGALHÃES	UFJF	Alfabetização, leitura e escrita	2013
46	Alfabetização, letramento: as teorias e as práticas?	SOARES	UFMG	Trabalho Encomendado	2013

***Instituições:**

UFMG – Universidade Federal de Minas gerais

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UFAL – universidade Federal de Alagoas

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei

IELUSC- Associação Educacional Luterana

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

ULBRA- Universidade Luterana do Brasil

FEEVALE – Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo

INRP- Institut National de Recherche Pédagogique

UM- Universidade do Minho

UEMG- Universidade Estadual de Minas Gerais

USP – Universidade de São Paulo

UPF – Universidade de Passo Fundo

UTP- Universidade Tuiuti do Paraná

UNESC- Universidade do Extremo Sul Catarinense

UFMS- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFRPE- Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNESA – Universidade Estácio de Sá

UNICAMP – Universidade Estadual de Capinas

KCL - King's College London

FURB- Universidade Regional de Blumenau

UCS- Universidade de Caxias do Sul

SME/VG – Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UM - Universidade de Moscow

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UNIMONTES- Universidade Estadual de Montes Claros

APÊNDICE C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar da pesquisa intitulada provisoriamente de **Práticas de leitura e escrita: analise do papel da família com pais de baixa escolarização**, que está sob a responsabilidade da Doutoranda **Fabiana Cristina da Silva** estudante no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Pernambuco sob a orientação da Professora Doutora Andréa Tereza Brito Ferreira docente na linha de pesquisa: Linguagem e Educação.

A pesquisadora **Fabiana Cristina da Silva** reside na Rua José Braz de Moscow, 5284/602 – Candeias – Jaboatão dos Guararapes - PE - CEP: 54430-060 - Fone: 988666240.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a fazer parte da pesquisa, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr.(a) não será penalizado (a) de forma alguma.

O objetivo dessa pesquisa de doutoramento é analisar práticas de leitura e escrita em famílias com pais de baixa escolarização e a participação de seus filhos e filhas na cultura escrita.

Se concordar em participar desta pesquisa você será entrevistado em relação a sua trajetória de formação pessoal e familiar. Também poderá ser necessário analisar, quando existir, a biblioteca pessoal e os materiais de leitura e escrita pertencentes a você e qualquer material entre fotos, livros, escritos e documentos cedidos a pesquisadora.

Todas as informações obtidas, principalmente a partir de seu depoimento será transcrito e entregue a você em conjunto com o áudio da entrevista. Esses dados serão utilizados nesta pesquisa utilizando seu nome real ( ) ou fictício ( ) a depender de sua autorização. Além disso, você terá acesso a todo produto resultante da pesquisa.

A presente autorização abrange os usos acima indicados tanto em mídia impressa de divulgação científica (livros, revistas, relatórios, artigos de eventos científicos, jornais, entre outros) como também em mídia eletrônica (programas de rádio, Informatizado *Multimídia,* "home video"), sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral e/ou para formação de acervo histórico.

Você receberá uma cópia *deste* termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Qualquer dúvida entrar em contato com Fabiana Cristina da Silva pelo telefone 988666240 - ou pelo email: fabianacristinadasilva@ig.com.br

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas, para participar da pesquisa **Práticas de leitura e escrita: analise do papel da família com pais de baixa escolarização.**

Nome do participante (em letra de forma):

_____

Assinatura do participante:

_____

Data: _____

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante. Tenho bastante clareza que o participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Assinatura da pesquisadora:_____-
_____

Data: _____

Testemunhas:

1._____

2._____

APÊNDICE D – QUADROS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA

Práticas de leitura com a mediação de um objeto escrito

Depoimento	O que lê	Como lê	Porque lê	Onde lê	Quando lê	Com quem lê	Materiais de leitura utilizados	A quem pertencem os materiais	Observações

Práticas de leitura que observavam outros realizarem

Depoimento	O que via	Onde e como via	Quando via	Quem via	Materiais de leitura utilizados	A quem pertencem os materiais	Observações

Quadro com outros elementos

Depoimento	Afirmação	Onde	Quando	OBS

Quadro geral a família: infância, juventude e vida adulta

Materiais	Práticas	Razões	Espaços	Mediações

APÊNDICE E – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS COM A FAMÍLIA ROCHA CORDEIRO

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM SR. NELSON E A SRA. JOANITA

DATA: **LOCAL :**
HORA DE INÍCIO: **HORA DE TÉRMINO:**
TOTAL:

1. Fale um pouco sobre a sua família de origem
2. Sua formação escolar: quando e onde aprendeu a ler, as escolas que você estudou, até onde estudou
3. O que os seus pais faziam durante esse processo? Seus pais ajudavam vocês nas tarefas da escola, como? Seus irmãos?
4. Fala um pouco mais sobre as práticas de leitura e escrita na sua infância: quem lia na sua casa? O que liam? Quem escrevia? O que escrevia?
5. Você lembra da escrita de cartas – recados – compras – receitas – instruções de equipamentos - cartazes – medicamentos entre outros.
6. Fala um pouco mais sobre as práticas de leitura e escrita na sua juventude: onde lia? Quem lia na sua casa? O que liam? O que escrevia e como escrevia?
7. Fale um pouco sobre o seu casamento? Sua família?
8. E sobre a escolarização de seus filhos o que acha? Como observa essas trajetórias...
9. Você ajudava seus filhos na escola? De que forma
10. Você lia para os seus filhos e filhas? O que? Quando?
11. Fale um pouco sobre sua religião. E as práticas de leitura e escrita em sua religião?
12. Como é sua relação coma leitura e escrita na sua família? Com os seus filhos? Com seus netos? Conta histórias?

OBSERVAÇÕES

ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA DE DILIAN

DATA: **LOCAL :**
HORA DE INÍCIO: **HORA DE TÉRMINO:**
TOTAL :

1. Você poderia falar sobre sua família? Como ela é organizada? Origem...
2. Qual a formação de seus pais e de seus irmãos
3. A profissão e a religião de todos atualmente?
4. Fala um pouco da sua formação escolar
5. Você costumava ler na infância? O que? Com quem? Como isso acontecia (na juventude- na vida adulta)
6. Qual o seu lazer na atualidade

ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA DE DILIAN

DATA: **LOCAL :**
HORA DE INÍCIO: **HORA DE TÉRMINO:**
TOTAL :

1. Fala um pouco mais sobre as práticas de leitura e escrita na sua infância: você lembra da escrita de cartas – recados – compras – receitas – instruções de equipamentos - cartazes – medicamentos entre outros.
2. Na outra entrevista você falou que ensinava a sua irmã mais nova a ler e a escrever, como você fazia isso? Quais os materiais eram utilizados para isso?
3. O que os seus pais faziam durante esse processo? Seus pais ajudavam vocês nas tarefas da escola, como?
4. Fala um pouco sobre como sua tia Rosita contava histórias para vocês? Tinham outras? Ou outros sujeitos fora da família?
5. Como aconteciam as práticas no grupo de literatura que você participava no Ensino Médio?
6. Fale mais um pouco sobre o que você fazia com relação à leitura e na igreja?
7. Sobre a igreja a quem pertencia as revistas da escola dominical? Você lia outros materiais relacionados a igreja? Quais e como eram lidos?
8. Como e o que escrevia na igreja? Você tem esse material?
9. No primeiro depoimento você fala de um jornal da Igreja que você e sua irmã participavam você pode falar mais um pouco sobre esse processo?
10. Na outra entrevista você falou de uma coleção de livros que sua irmã ganhou de uma professora e que vocês liam, você lembra como eles eram e quem lia esses livros?
11. Na outra entrevista, você falou que não tem lembrança de leitura na escola, fale um pouco mais sobre isso? E a escrita se recorda de algo no período escolar? O que você fazia na escola?
12. Na sua juventude o que lia e como lia? O que escrevia e como escrevia?
13. E na universidade o que lia e como lia? O que escrevia e como escrevia? (graduação, mestrado e doutorado)
14. Na entrevista anterior você disse que gostava de ler para a sua filha, como e quando faz isso?
15. Atualmente o que você gosta de ler? Como e onde lê? (Casa, trabalho, Igreja, outros lugares).
16. Como a leitura e a escrita fazem parte do seu trabalho e do seu dia a dia?
17. Por que você escolheu ser professora?

ROTEIRO DA ENTREVISTA DÉBORA

DATA: **LOCAL :**
HORA DE INÍCIO: **HORA DE TÉRMINO:**
TOTAL :

1. Falar sobre sua família e sua formação escolar: quando e onde aprendeu a ler, as escolas que você estudou.....
2. O que os seus pais faziam durante esse processo? Seus pais ajudavam vocês nas tarefas da escola, como?
3. Fala um pouco mais sobre as práticas de leitura e escrita na sua infância: quem lia na sua casa? O que liam? Quem escrevia? O que escrevia?
4. Você lembra da escrita de cartas – recados – compras – receitas – instruções de equipamentos - cartazes – medicamentos entre outros.
5. Fala um pouco mais sobre as práticas de leitura e escrita na sua juventude: onde lia? Quem lia na sua casa? O que liam? O que escrevia e como escrevia?
6. E na universidade o que lia e como lia? O que escrevia e como escrevia? (graduação e especialização)
7. Atualmente o que você gosta de ler? Como e onde lê? (casa, trabalho, Igreja, outros lugares).
8. Como é sua relação coma leitura e escrita na sua família? com os seus filhos?
9. Como a leitura e a escrita fazem parte do seu trabalho e do seu dia a dia?
10. Por que você escolheu ser professora?

OBS: se for possível fazer outras questões a partir da entrevista da irmã:

11. Fale mais um pouco sobre o que você fazia com relação à leitura e na igreja?
12. Sua irmã falou sobre como sua tia Rosita contava histórias para vocês? Tinham outras? ou outros sujeitos fora da família?
13. Como aconteciam as práticas no grupo de literatura que você participava no Ensino Médio?
14. Você e sua irmã participavam você pode falar mais um pouco sobre esse processo?
15. Sua irmã falou de uma coleção de livros que você ganhou de uma professora e que vocês liam, você lembra como eles eram e quem lia esses livros?
16. Na outra entrevista, você falou que não tem lembrança de leitura na escola, fale um pouco mais sobre isso? E a escrita se recorda de algo no período escolar? O que você fazia na escola?
17. Na entrevista anterior você disse que gostava de ler para a sua filha, como e quando faz isso?

OBSERVAÇÕES

ROTEIRO DA ENTREVISTA DE NILSON E DANIELY

DATA: **LOCAL :**
HORA DE INÍCIO: **HORA DE TÉRMINO:**
TOTAL :

1. Falar sobre sua família e sua formação: quando e onde aprendeu a ler, as escolas que você estudou .....
2. O que os seus pais faziam durante esse processo? Seus pais ajudavam você nas tarefas da escola, como?
3. Falar sobre as práticas de leitura e escrita na sua infância: quem lia na sua casa? O que liam? Quem escrevia? O que escrevia?
4. Você lembra da escrita de cartas – recados – compras – receitas – instruções de equipamentos - cartazes – medicamentos entre outros.
5. E sua relação com a Igreja?
6. Fala um pouco mais sobre as práticas de leitura e escrita na sua juventude: onde lia? Quem lia na sua casa? O que liam? O que escrevia e como escrevia?
7. E na universidade o que lia e como lia? O que escrevia e como escrevia? (graduação, mestrado)
8. Qual o papel das suas irmãs mais velhas e da sua irmã mais nova em relação as práticas de leitura e escrita?
9. Atualmente o que você gosta de ler? Como e onde lê? (casa, trabalho, Igreja, outros lugares). E gosta de escrever?
10. Como a leitura e a escrita fazem parte do seu trabalho e do seu dia a dia?
11. Falar um pouco sobre a escolha de sua profissão?

OBSERVAÇÕES

APÊNDICE F – NOTAS COMPLETAS SOBRE AS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A FAMÍLIA ROCHA CORDEIRO

Os pais

As entrevistas com o Sr. Nelson e a Sra. Joanita, pais da Família Rocha Cordeiro, foram realizadas na residência da família, em períodos diferenciados da pesquisa.

A Sra. Joanita entrevistamos em 2014, foi o segundo depoimento realizado na família, com duração de 1:04 minutos. Eu já a conhecia e tinha uma "certa intimidade". O encontro foi marcado por mim, no momento em que realizava uma das entrevistas com a sua filha mais velha. Cheguei em sua residência pela manhã e a encontrei na casa de uma das filhas, na mesma rua, cuidando de um de seus netos. Fomos eu, ela e seu neto para a sua residência. A Sra. Joanita logo perguntou se eu iria gravar a conversa, com a minha afirmação, fez uma "cara" de estranhamento, mas iniciamos a entrevista. Falei sobre o que se tratava o estudo e ao longo de todo o depoimento, na mesa principal da sala, ela se mostrou, bastante à vontade com a situação. No início tivemos algumas interferências do neto, que ela de atendeu e continuamos até o fim o depoimento. A Sra. Joanita respondeu a todas as perguntas e relembrou os processos familiares com tranquilidade e serenidade, principalmente ao falar de sua família de origem e dos desafios na criação e formação escolar dos filhos. Ao longo do depoimento se mostrou bastante confiante e segura.

A entrevista com o Sr. Nelson foi realizada em 2016, com duração de 3:02 minutos. Eu já tinha o visto uma ou duas vezes, mas não tinha nenhuma intimidade. Marcamos esse encontro por telefone com a ajuda da filha mais velha. Quando cheguei em sua residência pela manhã, ele estava com alguns técnicos de uma operadora de telefonia resolvendo um problema relacionado a internet de sua casa. O Sr. Nelson estava em companhia de sua esposa e de um neto, todos à minha espera. A princípio, apresentei a pesquisa e os procedimentos. O Sr. Nelson disse que já tinha conhecimento sobre o estudo e que estava já bastante tempo a esperar por seu momento de falar, pois ele tinha muita coisa para contar. E, realmente, foi um longo depoimento, o maior da família, na mesa da sala, em que ele narrou toda a sua trajetória de formação e principalmente de trabalho com detalhes e

desenvoltura, respondeu todas as questões e contou muitas outras histórias. O seu processo de formação escolar, foi algo que ele deu destaque em seu depoimento e em muitos momentos revelou sua “mágoa” de não ter dado continuidade aos estudos. Um elemento recorrente e importante desse depoimento, foi a participação da Sra. Joanita, que estava fazendo o almoço e ao mesmo tempo, escutava a fala do Sr. Nelson, muitas vezes concordando, em outros momentos, auxiliando como uma memória a mais dos fatos, em outros respondendo a consulta do Sr. Nelson. Ao longo do depoimento o Sr. Nelson nos pareceu muito á vontade e ansioso em contar sempre mais e com mais detalhes sua trajetória e de sua família.

O filho e as filhas

A primeira entrevista realizada na família Rocha Cordeiro, foi com a irmã mais velha, Dilian, em 2013 com duração de 1:04 minutos. Como já descrito na metodologia, com Dilian, eu tinha uma relação de amizade. Assim que definimos a participação de sua família na pesquisa, realizamos com ela uma entrevista de sondagem, mais aberta e com os aspectos gerais de formação, organização e origem familiar, sem nos deter exclusivamente nas práticas de leitura. Apresentamos os objetivos da pesquisa e esse depoimento serviu como base para a caracterização geral de sua família. Essa entrevista foi marcada com antecedência e aconteceu nas dependências de um Núcleo de Pesquisa da UFPE, local em que Dilian, no momento, realizava o seu doutorado. Foi um depoimento, em que não realizamos muitas interrupções, com muitos sentimentos, ora de emoção e choro, ora de alegria com sorrisos. Em muitos momentos ela se emocionou ao contar fatos da formação da sua família e de dificuldades que frequentaram e em outros momentos era enfática nas afirmações sobre a trajetória escolar dela e dos irmãos.

Realizamos uma segunda entrevista com Dilian em 2016 com duração de 1:24 minutos, nesse momento é importante destacar que Dilian tinha terminado o doutorado. Esse depoimento foi marcado na escola em que Dilian trabalhava durante todo o dia, o Cemei dentro da UFPE. Cheguei no meio da tarde, como combinado, pois nesse chamado segundo turno de trabalho, ela exercia uma função administrativa e tinha mais flexibilidade para dar a entrevista. Seguimos para uma sala reservada, mesmo com o barulho característico de uma instituição de ensino de Educação Infantil a entrevista transcorreu tranquilamente. Dilian chegou, com um

bloco de livros de literatura infantil em uma das mãos e um carimbo da escola em outro e sentamos em uma mesa. Perguntei em primeiro lugar sobre os livros que carregava, e ela falou que tinha que carimbá-los para colocar na biblioteca da escola e ia fazer essa atividade enquanto conversávamos, mas em poucos momentos ela realizou esse procedimento. Nessa entrevista, o roteiro, já refeito a partir de outros depoimentos, era mais específico em relação as práticas de leitura e a outros elementos e esclarecimentos. Nesse depoimento, ela nos pareceu mais à vontade, percebemos que é uma ótima narradora, gosta de contar histórias, estava no momento finalizando um curso de formação de contadores de histórias e destacou que contava as histórias da família para as filhas, ou seja, ela nos pareceu estar mais habituada a relatar esses processos, o que faz com que as lembranças se apresentassem com maior naturalidade. Foi uma entrevista mais emotiva que a primeira, por diversas vezes ela chorou.

O terceiro encontro com Dilian foi, na verdade, uma visita para estudo e entrevista sobre sua biblioteca pessoal em 2017. A visita no total durou aproximadamente duas horas, porém, como o objetivo era conhecer e falar um pouco sobre o seu acervo pessoal temos 00:13 minutos de gravação em áudio e algumas fotografias do acervo e do espaço. Esse encontro foi marcado e desmarcado por duas vezes, tanto por adequação de horário da depoente quanto da pesquisadora. Fui recebida em seu apartamento, em companhia de suas duas filhas e seu esposo. Nesse encontro, Dilian estava de mudança para a cidade de Petrolina, pois havia sido aprovada em um concurso como professora da Universidade de Pernambuco. No apartamento, tinha muitas caixas e objetos sendo embalados por ela e pelo esposo. Inclusive ela estava só aguardando a minha visita para organizar os livros que iria levar. Essa separação e divisão dos livros ela foi realizando na medida em que íamos conversando sobre a biblioteca: o espaço, a organização, os usos etc. Dilian ficou bastante à vontade ao longo da visita, mostrou o acervo, explicou sobre títulos, aquisições etc.

A entrevista com Débora foi marcada por mim pelo telefone e aconteceu em 2016, em seu local de trabalho Cemei. Débora eu já conhecia e tinha intimidade. O depoimento teve a duração de 1:36 minutos. Débora trabalhava como professora na mesma escola que a irmã Dilian e no início da tarde, fomos conduzidas pela irmã mais velha em direção a uma sala reservada. Débora já sabia sobre o que se tratava a pesquisa e iniciou dizendo que estava bastante ansiosa para dar o depoimento,

disse que fazia questão de ter acesso a todo o material coletado, ou seja, as transcrições dos outros membros, pois já tinha lido o relato da irmã mais velha. Expliquei que entregaria a transcrição a cada um dos sujeitos e assim ela poderia pedir e ter acesso através dos entrevistados. Antes de iniciar o depoimento, Débora afirmou que “depois que teve filhos, não tinha mais memória”, não lembrava dos detalhes e que nesse caso, precisava que eu perguntasse para ela ir lembrando. Apesar de ter em mãos um roteiro, no primeiro momento da entrevista senti a necessidade de deixá-la livre para falar de suas lembranças em relação a escola e a leitura. No segundo momento fiz perguntas mais específicas do roteiro, principalmente em relação a algumas passagens do depoimento da irmã em que ela é citada. Ao longo da entrevista fomos interrompidas por diversas vezes na sala e era permanente o barulho de crianças brincando, apesar desses fatores Débora estava tão concentrada em seu depoimento, que me pareceu “mergulhar” nas lembranças e aparentemente não percebeu as interrupções. Foi um relato extremamente emocionante e muito emotivo por parte da depoente, principalmente quando falava da sua relação com a irmã mais velha.

A entrevista com Nilson foi também no ano de 2016 e teve a duração de 1:12 minutos. Eu já o conhecia, mas não tinha uma relação mais próxima. O encontro foi marcado com a ajuda de Débora e combinamos realizar a entrevista no trabalho da irmã, o já referido Cemei. Cheguei no início da tarde e esperei por alguns instantes. A irmã Débora nos levou para uma sala reservada. Nilson relatou que estava de casamento marcado para aquele final de semana. Apresentei a pesquisa e a entrevista ocorreu de forma tranquila, mesmo que em alguns momentos outras pessoas entrassem na sala. Nilson se mostrou, ao longo do relato, um rapaz tranquilo, seguro e de fala suave, assim como a Sra. Joanita, relatou naturalmente toda a sua trajetória de formação e sua relação com a leitura, respondia diretamente e objetivamente as perguntas. Me pareceu ao longo do depoimento, que Nilson sempre direcionava a sua fala, a partir de minhas perguntas de forma bastante direta em relação ao objetivo da pesquisa.

A última entrevista realizada com a Família Rocha Cordeiro foi com a filha mais nova Daniely e aconteceu no ano de 2017 com a duração de 00:42 minutos. Eu já a conhecia e tinha uma relação próxima. O encontro marquei por telefone no mesmo local que os outros irmãos, o Cemei. No período da entrevista, Daniely passava o dia todo na referida instituição, pois estava com sua filha mais nova, em

fase de adaptação. Nessa escola já estudava seus dois outros filhos, sendo assim, era mais tranquilo para ela realizar a entrevista nesse local. Quando cheguei para a entrevista já a encontrei em uma sala reservada, que costumava ficar as mães com crianças em adaptação, nesse dia só ficamos nos duas. Daniely no período do depoimento, estava fazendo o doutorado e costumava ficar com um notebook trabalhando nessa sala. O depoimento transcorreu de forma tranquila, com algumas interrupções externas. Daniely foi a todo o momento direta e objetiva em suas respostas. Bastante sorridente e comunicativa e se emocionou em alguns momentos.

APÊNDICE G – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS COM A FAMÍLIA SILVA

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM SR. ERNESTO E SRA. ANATÉRCIA

DATA: **LOCAL:**

HORA DE INÍCIO: **HORA DE TÉRMINO:** **TOTAL :**

1. Fale um pouco de sua história... onde e quando nasceu? Qual a sua origem familiar?
2. E sua relação com a escola como foi? Quanto tempo estudou? Onde? Quando?
3. Sua formação escolar: quando e onde aprendeu a ler, as escolas que você estudou, até onde estudou
4. Fala um pouco mais sobre as práticas de leitura e escrita na sua infância: quem lia na sua casa? O que liam? Quem escrevia? O que escrevia?
5. Você lembra da escrita de cartas – recados – compras – receitas – instruções de equipamentos - cartazes – medicamentos entre outros.
6. Fala um pouco mais sobre as práticas de leitura e escrita na sua juventude: onde lia? Quem lia na sua casa? O que liam? O que escrevia e como escrevia?
7. Fale um pouco sobre o seu casamento? Sua família?
8. E sobre a escolarização de seus filhos o que acha? Como observa essas trajetórias...
9. Você ajudava seus filhos na escola? De que forma
10. Você lia para os seus filhos e filhas? O que? Quando?
11. Fale um pouco sobre sua religião. E as práticas de leitura e escrita em sua religião?
12. Como é sua relação coma leitura e escrita na sua família? Com os seus filhos? Com seus netos? Conta histórias?

ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA COM ROSILDA

DATA: **LOCAL:**

HORA DE INÍCIO: **HORA DE TÉRMINO:** **TOTAL :**

7. Você poderia falar sobre sua família? Como ela é organizada? Origem...
8. Qual a formação de seus pais e de seus irmãos
9. A profissão e a religião de todos atualmente?
10. Fala um pouco da sua formação escolar
11. Na sua casa tinha livros?
12. Você costumava ler na infância? O que? Com quem? Como isso acontecia (na juventude- na vida adulta)
13. Qual o seu lazer na atualidade

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ANTÔNIO - MARIA CIRINO E MARIA DO DESTERRO– MARCOS – ZAQUEU - SEVERINO E ERNESTO

DATA: **LOCAL:**

HORA DE INÍCIO: **HORA DE TÉRMINO:** **TOTAL :**

18. Falar sobre sua família: onde e quando nasceu, sua posição na família....

19. Falar sobre sua formação escolar: quando e onde aprendeu a ler, as escolas que você estudou ...
20. O que os seus pais faziam durante esse processo? Seus pais ajudavam você nas tarefas da escola, como? Existiam outras pessoas nesse processo?
21. Falar sobre as práticas de leitura e escrita na sua **infância:** quem lia na sua casa? O que liam? Quem escrevia? O que escrevia?
22. Você lembra da escrita de cartas – recados – compras – receitas – instruções de equipamentos - cartazes – medicamentos entre outros.
23. Fala um pouco mais sobre as práticas de leitura e escrita na sua **juventude:** onde lia? Quem lia na sua casa? O que liam? O que escrevia e como escrevia?
24. Você tinha livros? Alguém presenteava?
25. Qual o papel os seus irmãos mais velhos e das suas irmãs mais novas em relação as práticas de leitura e escrita?
26. Atualmente o que você gosta de ler? Como e onde lê? (casa, trabalho, Igreja, outros lugares). E gosta de escrever?
27. Quando conheceu uma biblioteca pela primeira vez?
28. Você tem livros em sua casa? Sobre o que?
29. Como você vê a sua família em toda essa trajetória? Você atribui a alguém ou a algo a trajetória de sucesso de sua família?

OBSERVAÇÕES

30. Fale um pouco sobre a banca de revista... Foi Antônio que lhe deu? ... Como a leitura e a escrita fazem parte do seu trabalho e do seu dia a dia? (ERNESTO)

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ISABEL - JOANA – FRANCISCA - ANATÉRCIA

DATA: **LOCAL:**

HORA DE INÍCIO: **HORA DE TÉRMINO:** **TOTAL :**

1. Falar sobre sua família: onde e quando nasceu, sua posição na família....
2. Falar sobre sua formação escolar: quando e onde aprendeu a ler, as escolas que você estudou ...
3. O que os seus pais faziam durante esse processo? Seus pais ajudavam você nas tarefas da escola, como? Existiam outras pessoas nesse processo?
4. Falar sobre as práticas de leitura e escrita na sua infância: quem lia na sua casa? O que liam? Quem escrevia? O que escrevia?
5. Você lembra da escrita de cartas – recados – compras – receitas – instruções de equipamentos - cartazes – medicamentos entre outros.
6. Fala um pouco mais sobre as práticas de leitura e escrita na sua juventude: onde lia? Quem lia na sua casa? O que liam? O que escrevia e como escrevia?
7. Qual o papel os seus irmãos mais velhos em relação as práticas de leitura e escrita?
8. Quando conheceu uma biblioteca pela primeira vez?
9. Qual a sua relação com a biblioteca de Rosilda? Você a utiliza?
10. A escolha do curso superior como aconteceu?
11. E na universidade o que lia e como lia? O que escrevia e como escrevia?
12. Qual a relação da religião em sua vida e em relação as práticas de leitura e escrita?
13. Atualmente o que você gosta de ler? Como e onde lê? (casa, trabalho, Igreja, outros lugares). E gosta de escrever?
14. Tem livros em sua casa? Sobre o que?
15. Quais as suas atividades profissionais atualmente?
16. Como a leitura e a escrita fazem parte do seu trabalho e do seu dia a dia?

OBSERVAÇÕES

ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA COM ROSILDA

DATA: **LOCAL:**

HORA DE INÍCIO: **HORA DE TÉRMINO:** **TOTAL :**

1. No outro depoimento a senhora falou que na juventude, já na universidade gostava muito de ler livros literários, ainda gosta? Quais, como e quando lê?
2. Como organizou ela? Como utiliza? Como ensinava os irmãos mais novos a ler?
3. Na sua trajetória escolar, no depoimento anterior você fala de uma professora diferenciada de ciências, isso era no fundamental ou no ensino médio?
4. Fale mais um pouco sobre sua trajetória na universidade? o que lia e escrevia? (pedagogia – especialização- mestrado)
5. Atualmente na sua vida profissional o que lê e escreve, quando e como?
6. Me fala um pouco sobre a Banca de Jornal que foi citada por Antônio e Maria Cirino nos depoimentos.... Ainda pertence a vocês? De quem era? como funcionava? Na banca de jornal de seu irmão, você tinha acesso? O que lia e como?
7. Como dava aula? Quando começou a lecionar: o que lia e o que escrevia?
8. O que acha de sua biblioteca?

APÊNDICE H – NOTAS COMPLETAS SOBRE AS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A FAMÍLIA SILVA

Os pais

A entrevista com os pais da Família Silva foi realizada de uma forma inesperada. A entrevista com o *Sr. Ernesto e a Sra. Anatércia*, foi a segunda realizada na Família Silva e foram marcadas pela filha Rosilda. Teve a duração de 3:40 minutos, o mais longo depoimento dessa pesquisa. Eu não os conhecia anteriormente. Chegando na residência da família todos já me aguardavam. A princípio, fui como o objetivo de entrevistar o pai da família. O Sr. Ernesto e a Sra. Anatércia foram em direção da sala de jantar e sentamos todos na mesa principal. Apresentei a pesquisa para ambos. Logo no começo da fala do Sr. Ernesto percebi que teríamos a participação da Sra. Anatércia e o desenvolvimento do relato nos levou a realizar a entrevista com ambos em um mesmo momento. Percebi que não teria como falar com um, sem a presença e participação do outro. Ou seja, o depoimento da Sra. Anatércia está dentro do depoimento do Sr. Ernesto. Fui ao longo das narrativas adaptando as perguntas a cada um deles e tentando com que falassem sobre determinados aspectos. Provavelmente pelo longo período de convivência entre eles, percebe-se uma parceria e uma complementação na lembrança um e de outro. Foi um longo depoimento, leve e bastante descontraído. Com muitas passagens engraçadas, ora pelo entendimento de ambos sobre determinada história, ora pelo desentendimento. Apesar do roteiro ser bastante atrelado às práticas de leitura e à trajetória de formação dos filhos e filhas, o Sr. Ernesto fazia questão de contar a sua história pessoal e profissional. Em muitos momentos, quando perguntava sobre a formação dos filhos, ele respondia: “isso é com a minha esposa, ela sabe falar melhor, porque eu vivia, pelo trabalho, muito fora de casa, mas de uma coisa eu sei...” E retornava contando os desafios que ele e a família enfrentaram. Já a Sra. Anatércia complementava as histórias do marido e destacava, quando perguntada, sobre as suas ações em relação a seus filhos e filhas. O Sr. Ernesto já tinha 86 anos nos pareceu, ao longo do depoimento, um homem extremamente lúcido, culto, tranquilo e educado, respondeu a todas as perguntas com serenidade e paciência, porém, destacava, na sua fala a necessidade de contar sua história, desde a infância e seu trajeto profissional,

provavelmente porque como ele mesmo dizia, não tinha acompanhado a formação dos filhos de perto. Já a Sra. Anatércia, que tinha no momento da entrevista 79 anos, nos pareceu ser mais enérgica nas suas falas e posicionamentos, a todo o momento complementando as histórias do Sr. Ernesto e ao mesmo tempo, sempre que perguntada destacava as ações e atividades em relação a formação dos filhos.

Os filhos e filhas

A primeira entrevista realizada na Família Silva foi com a filha *Rosilda*. Como já falamos na metodologia, Rosilda foi o ponto de partida dessa história.. Como tínhamos contato, como colegas de trabalho, já tínhamos uma certa intimidade, marcamos em um dos nossos intervalos de aula. Sendo assim, a entrevista aconteceu em uma sala de aula vazia na universidade, com a duração de 1:27 minutos. Como se tratou do primeiro momento que teria acesso as informações sobre a Família Silva, além das conversas informais que tive com ela anteriormente, explicando a pesquisa, esse depoimento foi dividido em duas partes: no primeiro momento ela relatou sobre toda a sua família, organização, formação dos irmãos e diversos dados gerais. No segundo momento, respondendo as questões do roteiro ela nos falou sobre as suas práticas de leitura e trajetória de formação. Durante esse primeiro depoimento, Rosilda se mostrou uma pessoa tranquila, séria e aberta a todos os questionamentos, respondendo tudo sem hesitação.

As cinco próximas entrevistas (Maria Cirino, Zaqueu, Maria do Desterro, Antônio e Marcos) foram todas marcadas por intermédio de Rosilda. No caso de Maria do Desterro, Antônio e Marcos, as entrevistas foram realizadas em dias quase que seguidos, pois aproveitamos os festejos de final de ano que reunia na casa dos pais a maioria dos filhos e filhas.

Com *Maria Cirino* realizamos a entrevista em sua residência (que é a casa dos pais) com a duração de 1:30 minutos. O encontro foi marcado por Rosilda. Chegamos pela manhã como combinado, eu já conhecia a depoente e tinha uma “certa intimidade” ela nos conduziu para o sofá da sala, onde já estava o seu pai. Parte do depoimento teve a presença do Sr. Ernesto, sem interferência, que em seguida foi para outro cômodo da casa. Apresentei a pesquisa e os procedimentos. O depoimento transcorreu de forma tranquila, Maria Cirino se mostrou durante o relato, como uma pessoa sorridente e muita alegre.

Zaqueu, que eu não conhecia, morava em João Pessoa na Paraíba, e no momento da entrevista, estava de visita na casa dos pais, na cidade de Petrolina. Rosilda marcou nosso encontro nas dependências da Universidade que trabalhávamos. No início da noite Zaqueu chegou a instituição e conduzi ele a uma sala reservada. Falei um pouco sobre a pesquisa e iniciamos o depoimento que teve a duração de 1:35 minutos. Ao longo do depoimento, Zaqueu se mostrou bem-humorado e à vontade com todas as perguntas. Em alguns momentos da entrevista demostrou ser muito orgulhoso da família que fazia parte e se emocionou ao falar do papel do pai nesse processo.

No mesmo período, Rosilda marcou uma entrevista com *Maria do Desterro*, na casa de seus pais. Maria do Desterro morava em Souza na Paraíba e estava em Petrolina para passar as festividades de final de ano com a família e foi a primeira e última vez que tive contato com ela. O depoimento que teve a duração de 47 minutos aproximadamente. Quando cheguei na residência dos pais, fui com Maria do Desterro para a sala, o relato teve algumas participações das irmãs Maria Cirino e Rosilda (que ficaram todo o tempo ao lado no sofá) escutando atentamente a narração da irmã e em algumas passagens também teve a participação de Antônio, que também estava perto, ora como consulta da lembrança de alguma situação, ora complementando a fala de Maria do Desterro. Ela é a irmã mais velha, a primeira filha da família, sendo assim, nos pareceu ao longo do seu depoimento, a partir dos olhares e do modo de falar dos irmãos, alguém que tinha a admiração dos demais. Ao longo do depoimento, Maria do Desterro não se mostrou à vontade, até aproximadamente na metade da entrevista, não sei se comigo, se com os irmãos que escutavam, se com a história a ser contada, mas o fato é que ela, ao longo depoimento, sempre se mostrou séria, falava baixo, hesitava em algumas questões, ponderava outras afirmações, a todo o momento passou a impressão que não queria falar muito, tanto é que o seu depoimento está entre os mais curtos da família. Só perto do final da entrevista com a intervenção da irmã Maria Cirino para ela relatar uma situação familiar é que ela começou a sorrir e pareceu ficar mais à vontade até o final do depoimento.

A entrevista com *Antônio* foi marcada por intermédio de Rolsida. Nesse período festivo, em que quase todos os membros da família Silva estavam reunidos. Foi a primeira e última vez que o vi. Ele morava em João Pessoa, na Paraíba e tinha vindo passar os festejos natalinos na casa dos pais. Em 1:35 minutos de duração,

percebi de imediato a referência que ele era para toda a família. Quando cheguei no início da noite, fui recebida por Rosilda e seus demais familiares, que já estavam à minha espera. Rosilda me apresentou a Antônio e em seguida fomos para a mesa da sala, em volta da mesa tinha um sofá em que sentaram as irmãs: Maria do Desterro, Rosilda e Maria Cirino que tiveram uma participação direta no depoimento. Falei um pouco sobre a pesquisa e Antônio iniciou seu depoimento. As irmãs que estavam ao lado escutaram tudo, com atenção e admiração. Antônio, como o segundo filho mais velho, narrou toda a trajetória de formação de sua família. E, alguns momentos consultava as irmãs sobre algum fato, em outros as irmãs complementavam, e muitas situações ele apontava uma determinada irmã e fazia sempre referencias positivas. Foi um depoimento com muitas risadas (entres eles e a pesquisadora). Antônio, desde esse primeiro momento me pareceu ser uma espécie de “porta-voz” da história familiar, olhado pelas irmãs com muita admiração e concordância em tudo que relatava. Ao longo do depoimento Antônio se mostrou como um contador de histórias, extremamente bem-humorado, que fava muitos palavrões e muito a vontade em todo o processo.

Rosilda também marcou a entrevista com *Marcos*. Ele morava no estado de Rondônia e veio também para as festividades de fim de ano junto com a sua família. Eu ainda não o conhecia pessoalmente. Chegamos na parte da tarde, como combinado e fomos para a mesa da sala. O depoimento durou aproximadamente 47 minutos, apresentei sobre os objetivos da pesquisa e começamos. Ao longo do relato Marcos se mostrou sério e objetivo em suas respostas, mas falou com detalhes seu processo de formação, porém, é uma das únicas entrevistas que não traz muitos elementos em relação as práticas de leitura.

A partir desse momento relatarei as entrevistas realizadas mais recentemente.

Para as entrevistas com Maria Isabel, Joana e Francisca me desloquei até a cidade de Petrolina, interior do estado de Pernambuco.

Entrevistei *Maria Isabel* no início de 2017. O encontro foi marcado por mim, através do telefone com a própria Maria Isabel na casa de seus pais, local onde ela tem o seu ateliê de costura e frequenta diariamente. No horário marcado, cheguei e iniciamos o depoimento em um sofá, na sala de estar onde ficava uma TV, um sofá e cadeiras de balanço. O depoimento teve a duração de 1:12 minutos. Mesmo já a conhecendo há algum tempo, Maria Isabel, começou a entrevista pouco à vontade,

sem falar muito com o passar das perguntas ele foi ficando mais desenvolta. O depoimento transcorreu de forma tranquila, em que Maria Isabel, sempre bem-humorada, relatou sobre sua formação e principalmente sobre sua relação com a religião.

A entrevista com *Joana* também foi no início de 2017 e foi intermediada pela irmã Maria Cirino. Ela marcou para irmos juntas à casa de Joana, que eu não conhecia, no meio da tarde. No horário marcado peguei Maria Cirino em casa e fomos juntas para a casa de Joana em outro bairro na cidade de Petrolina. Chegando lá, já estávamos sendo esperadas por Joana que nos levou para uma mesa no quintal de sua residência. Falei um pouco sobre a pesquisa e começamos a entrevista. O depoimento de Joana teve a duração de 1:23 minutos, com a participação ativa de Maria Cirino, que acompanhou e falou durante todo o depoimento da irmã, complementando informações e relatando os fatos em conjunto. Joana, ao longo do depoimento nos pareceu bastante à vontade, foi uma entrevista muito bem-humorada com vários momentos engraçados.

A entrevista com *Francisca* foi também em 2017 e marcada por Maria Isabel. Nos encontramos na residência dos seus pais. Cheguei antes e fiquei a sua espera. Quando ela chegou fomos para um dos quartos, onde tinha uma mesa com um computador, nos sentamos nessa mesa e iniciamos a entrevista. Eu não a conhecia, me apresentei e falei sobre a pesquisa. A entrevista durou 00:36 minutos, a mais curta da Família Silva. Durante todo o depoimento Francisca não pareceu à vontade, mas respondeu às perguntas de forma bem direta e objetiva. A todo o momento, afirmava que era “diferente das demais irmãs” “que estudou menos e não tinha o que acrescentar” e que não tinha nada de importante para falar. Em diversos momentos, tentei ultrapassar essas barreiras destacando o quanto era importante o relato dela nesse processo.

Para entrevistar Severino e Ernesto, me desloquei para João Pessoa, a capital da Paraíba por duas vezes.

Entrevistei *Severino* em 2017, por intermédio de Rosilda, que me deu o seu contato telefônico, como já o conhecia, marquei com ele a entrevista em seu apartamento em João Pessoa. Severino mora em Petrolina e estava nesse período na capital paraibana fazendo um tratamento médico. No horário marcado cheguei e fui recebida por ele. Na mesa da sala sentamos, apresentei a pesquisa e iniciamos o depoimento que teve 1:21 minutos de duração. Foi uma entrevista tranquila e a mais

emocionante de todas da Família Silva Severino, de forma clara e muitas vezes poética resgatou a sua trajetória de formação, sua relação com a leitura e a participação de seus pais e de seus irmãos.

Severino foi que me deu o contato telefônico de *Ernesto*, que eu não conhecia. Entrei em contato com ele e marquei a entrevista no seu local de trabalho: uma banca de revista, que pertence a ele, e fica instalada dentro da Universidade Federal de João Pessoa. Antes do encontro, trocamos mensagens pelo celular e Ernesto falou que não via muito como contribuir com a pesquisa, pois tinha estudado menos que seus irmãos, mas que tinha muito orgulho da família que fazia parte. Reforcei sobre a importância do seu depoimento e no dia e hora marcados cheguei na banca de revista em João Pessoa. A entrevista foi realizada em 2017 e teve a duração de 1:25 minutos. Inicialmente apresentei a pesquisa a Ernesto, que retornou a falar que não sabia como contribuir, já que foi o que menos estudou na família e reforcei novamente a importância de cada depoimento na construção do meu trabalho. No início do depoimento ele me pareceu um pouco “receoso” e só com o passar dos minutos foi se soltando. A entrevista com Ernesto foi a mais divertida da família, ele se mostrou um “contador de histórias” extremamente bem-humorado e divertido. O depoimento teve algumas interrupções, já que estávamos sentados em uma mesa na frente da sua banca de revistas e diversas vezes chegavam clientes que ele atendia. Mas ao mesmo tempo, utilizei essas interrupções para questioná-lo sobre os materiais de leitura da banca, o que ele lia, como ele lia, tudo isso contribuiu para a visualização das suas práticas de leitura, já que circulávamos em torno dos livros, revistas e jornais da banca.

Viajei novamente à Petrolina, ainda no ano de 2017 para realizar um segundo depoimento com *Rosilda* em conjunto com a visita e análise de sua biblioteca. Esse encontro foi marcado por mim, através do telefone com a própria Rosilda. Fui muito bem recebida e durante mais de três horas (com 1:34 minutos de gravação), ela me concedeu o depoimento e visitou comigo a sua biblioteca. No primeiro momento, em seu quarto, Rosilda me respondeu algumas perguntas e me mostrou documentos, cartas, postais, fotos, poesias e escritos da família. Na visita à biblioteca, me permitindo fotografar tudo, sempre muito à vontade e demostrando prazer, me mostrou os primeiros livros do acervo, falou da organização, mostrou os materiais de alguns dos irmãos, seus livros, entre muitos outros objetos e materiais de leitura. Foi o depoimento mais longo da família Silva e transcorreu com muita tranquilidade.

A última entrevista realizada na Família Silva foi também em 2017, com *Anatércia.* Ela mora em Boa Vista no estado de Rondônia. Foi Maria Isabel que me repassou o seu telefone. Entrei em contato, por mensagem e marcamos a entrevista por Skype. No dia e horário marcados, depois de algum tempo para ajustar os nossos aparelhos, nos encontramos em frente ao computador. A entrevista com duração de 1:36 minutos transcorreu de forma tranquila. Anatércia, nos pareceu, ao longo do depoimento, muito tranquila e aberta a todas as perguntas. Simpática e bastante sorridente, em alguns momentos, falava com tristeza de alguns fatos e passagens de sua trajetória.

APÊNDICE I – QUADRO COM A LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E SITUAÇÃO FAMILIAR DA FAMÍLIA SILVA

CIDADE	SITUAÇÃO
Piancó/PB	Aqui nasceu Sr. Ernesto e Sra. Anatércia. Sr. Ernesto foi alfabetizado Nasceram os quatro primeiros filhos: Maria do Desterro, Antônio, Rosilda e Joana. (GRUPO 1)
Conceição de Piancó/PB	Morou toda a família, segundo Sr. Ernesto até 1954. 1962- Depois que a família foi para Serra Negra, Antônio e Maria do Desterro ficaram nesta cidade estudando. Após um ano a mãe levou-os para Patos- PB. Segundo Rosilda estudou nesta cidade até a década de 1960
Timbiara/PB	Morou toda a família Nasceu Zaqueu Sr. Ernesto trabalhou nesta cidade com o exército Em outro momento, quando o pai foi para Serra Negra, Maria do Desterro e Antônio ficaram estudando na casa de amigos.
Santa Luzia/PB	O pai morou sozinho a trabalho Nesta cidade Sr. Ernesto mudou de profissão se tornou eletricista
Patos/PB	O pai morou sozinho a trabalho Em outro momento, Antônio e Maria do Desterro (aos 13-14 anos) estudaram sozinhos nesta cidade na casa de uma tia e depois em uma casa de aluguel. Nesta cidade também estudaram: Rosilda, Joana e Zaqueu.
Caicó/RN	O pai sozinho é transferido para o batalhão de Caicó, chegando nesta cidade foi transferido novamente.
São João do Sabugi/RN	O pai morou sozinho.
Itaporanga/PB	Morou toda a família Primeira escola de Antônio

Serra Negra/RN	Morou toda a família por quatro anos. Nesta cidade o pai se tornou funcionário público Estudaram: Rosilda, Joana e Zaqueu.
Souza/PB	Morou toda a família em 1964. Nesta cidade estudaram, Maria do Desterro, Antônio, Rosilda, Joana, Maria Cirino, Francisca e Marcos
Picos/PI	O pai morou sozinho e trabalhou no 3º batalhão de Engenharia Os demais membros da família estavam em Petrolina
Taua/CE	O pai morou sozinho e trabalhou no 3º batalhão de Engenharia Nesta cidade o pai passou cinco anos e visitava a família em Petrolina uma vez por mês.
Petrolina/PE	A família chegou nesta cidade em 1972 Nesta cidade estudaram: Rosilda, Joana, Zaqueu, Maria Cirino, Francisca, Marcos, Severino, Maria Isabel e Anatércia
João Pessoa/PB	Nesta cidade foram morar alguns filhos por causa do estudo: Antônio, Rosilda, Marcos, Maria Cirino, Zaqueu e Severino
Cajazeiras/PB	Nesta cidade estudou Maria do Desterro.