

ETNOGRAFIA DA LEITURA DE PROFESSORES EM BOCAINA-PI

Thaís Maria de Araújo Pessoa (Mestre em Educação – UFPI)

Luiz Botelho Albuquerque (Doutor em Educação – Orientador/ UFC)

“Creio que uma forma de felicidade é a leitura”

Jorge Luis Borges

Vivemos um momento definitivamente marcado pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, que causou profundas modificações e novas exigências às nossas capacidades cognitivas, com reflexos sociais da maior importância (Gadotti, 2000). Por outro lado, temos a permanência de um analfabetismo cruel, excluindo milhões de brasileiros do mercado de produção e distribuição dos produtos culturais.

A intenção de compreender práticas leitoras está diretamente ligada à preocupação com a alfabetização. Historicamente, o governo brasileiro não teve o mínimo comprometimento com a consolidação de um sistema educacional que garantisse a alfabetização, e portanto, a ampla formação de indivíduos leitores. As dificuldades que o Brasil hoje enfrenta nos “processos de produção e expressão intelectual, cultural e científica” são, de certa forma, devidas à longa ausência da imprensa e aos procedimentos e métodos de uma “pedagogia da oralidade” onde a aprendizagem era baseada na memorização e não no domínio da escrita (Albuquerque, 1997:59).

Temos uma larga parcela da população funcionalmente analfabeta, não consegue ler com a compreensão adequada uma página, mesmo que se trate de um assunto de sua competência. E se considerarmos a população em termos amplos, a posse de livros e a familiaridade com o ato de ler, “enquanto ato de produção de significado e interpretação” são bens escassos e inacessíveis a muitos grupos sociais (Chartier,1990). O que indica um problema que, se não for equacionado, comprometerá todo o desenvolvimento da sociedade brasileira no terceiro milênio.

O objetivo desta comunicação é tornar público o estudo realizado com professores do sertão semi-árido piauiense sobre suas possibilidades de acesso aos bens escritos. A busca foi pelo entendimento acerca do significado

que atribuem à leitura, a partir dos suportes disponíveis no recinto doméstico. Um aspecto importante foi o reconhecimento das condições socioculturais e de fatores ambientais que condicionam e orientam as preferências, os hábitos e os motivos que levam os indivíduos a ler.

Como proposta de trabalho, os objetivos se referem à descrição e análise das práticas de leitura de professores do município de Bocaina-PI, se desdobrando em outros mais específicos:

1. Verificar os suportes materiais de leitura disponíveis, observar e descrever os usos cotidianos de materiais escritos;
2. Caracterizar a produção, a conservação e os usos de objetos portadores de escritos;
3. Resgatar expressões reveladoras dos significados atribuídos pelos sujeitos ao ato de ler.

A leitura sempre inventa um modo de se esgueirar entre as pessoas, mesmo num lugar onde a oralidade, a palavra dita, empenhada, ainda é dominante nas trocas culturais. E este estudo, tentou compreender qual o lugar da leitura na lógica da vida diária dos sujeitos. O que significava, para eles, saber ler? O que eles liam? Quais as formas de acesso aos materiais escritos? De que modos a leitura fazia parte de seu cotidiano? Quais formas escritas estavam disponíveis? Como os sujeitos se apropriavam delas? Quais partilhas eram feitas entre eles? O que, de fato, estava sendo pensado, produzido e consumido sobre leitura entre os sujeitos?

Para tanto, neste trabalho, a leitura foi deslocada do aspecto puramente didático-pedagógico, para ser tratada dentro de um amplo contexto cultural marcado pela aridez do Sertão.

O referencial teórico que orientou a pesquisa partiu dos conceitos de campo, *habitus*, capital social e cultural introduzidos por Pierre Bourdieu, que concorrem para a compreensão da produção cultural. Elaborei também os contornos do desenvolvimento da atividade leitora, enquanto prática cultural seguindo os passos de Roger Chartier; e ainda, a formação da leitura no Brasil e a concepção de leitura e de leitor. E retomei também as contribuições da

antropologia, em especial, o conceito de cultura e de prática etnográfica elaborado por Clifford Geertz, para definição do delineamento perseguido.

Em termos metodológicos, o trabalho desenvolveu-se em três fases, sendo que privilegiei – tanto quanto possível – o contato, o convívio com o grupo. Na coleta de dados foi necessário recorrer a muitas fontes. Utilizei, além de entrevistas, outros procedimentos básicos como: registro etnográfico de práticas cotidianas de diversos agentes sociais, especialmente professores; registro fotográfico de eventos cotidianos e do ambiente natural; busca por documentos oficiais sobre indicadores socioeconômicos; atenção especial aos documentos produzidos pelos grupos sociais; e levantamento de materiais escritos disponíveis entre os sujeitos.

O relato parte da descrição do ambiente natural que se pode visualizar naquela região do semi-árido piauiense onde a pesquisa se desenvolveu – essencial para a compreensão do objeto de estudo. Apresento a constituição histórica do município de Bocaina e as principais manifestações culturais e religiosas. Resumo também alguns indicadores socioeconômicos da região e por fim, descrevo situações de interação no decorrer do trabalho. Sua culminância se dá com a retomada das primeiras experiências dos sujeitos com objetos escritos. A existência de materiais de leitura no recinto doméstico e as desigualdades das apropriações individuais, as formas de aquisição e circulação de escritos e as possibilidades de produção da leitura, são apresentadas com o sentido de identificar o significado da leitura. Registre suas falas, consciente de que cada um usa estratégias diferentes, não existindo uma maneira de ler que seja melhor em todos os casos. O que há são variedades de leituras, que respondem a cada situação, havendo semelhanças entre os leitores que partilham determinado *habitus*.

I – DELINEANDO A TEORIA PARA UM OBJETO SIMBÓLICO

A NOÇÃO DE CAMPO E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS OPERATIVOS

Na pesquisa científica, a noção de campo tem operacionalizado os mais diversos objetos, e progressivamente está sendo incorporada à pesquisa

educacional. O campo é um universo complexo de relações objetivas entre subcampos que ao mesmo tempo em que são autônomos, pela especificidade, estão ligados, pela dominação (Bourdieu, 1989).

Um campo é um espaço social com estrutura própria, relativamente autônoma. Os diversos campos sociais surgem como um longo e lento processo de especialização e autonomização e se definem a partir de seus objetivos específicos. O que garante uma lógica particular de funcionamento e estruturação de cada campo. Os diversos campos sociais, como o político, o científico, o religioso, o econômico, o artístico, o educacional, o administrativo, o jurídico, enfim, se particularizam como um espaço onde se manifestam e se estabelecem relações de poder. Os campos sociais se organizam, hierarquicamente, no interior do campo do poder, passando a requerer certas espécies de capital, simbólico ou não, mas, principalmente, econômico e cultural (Bourdieu, 1996a).

A prática dos agentes no interior do campo se realiza a partir de uma “relação dialética” entre o campo e o *habitus*, quando se estabelece uma “luta concorrencial” em torno de interesses específicos. A noção de *habitus* é outro conceito fundamental definido por Bourdieu como um “sistema de disposições duráveis” que geram e estruturam as práticas e tendem a conformar e a orientar a ação individual e coletiva. Sua existência é resultado de um longo processo de aprendizado e é produto do contato dos indivíduos com as diversas modalidades de estruturas sociais (Bourdieu e Passeron, 1982).

O *habitus* será então um princípio gerador de pensamento, de percepção e ação, produto das estruturas, produtor de práticas conformes e reproduzidor de práticas objetivas. A profunda interiorização do *habitus* garante a adequação das ações dos agentes situados em um mesmo campo. Esta interiorização atende antes à realidade objetiva da sociedade. O que significa que as ações, bem como as obras produzidas concretamente pelos indivíduos se encontram objetivamente estruturadas no interior da sociedade, e para se efetivarem, se reportam a um sistema que é anterior ao indivíduo (Bourdieu, 1980; 1996a).

O campo, enquanto *locus* onde se manifestam relações de poder, se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social denominado por Bourdieu de capital social. A posse do capital social requerido pelo campo

é o que vai assegurar ao agente um poder sobre os mecanismos constitutivos desse campo, podendo ser usado para adquirir outras espécies de capital. O que vai determinar as relações materiais e simbólicas travadas em seu interior.

No campo da produção cultural a espécie mais valiosa é o capital cultural, que pode existir sob três formas. No estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis no organismo, que pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação que requer tempo e investimento; depois, no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, instrumentos, suportes materiais transmissíveis em sua materialidade, que só existem se utilizados como objetos nas lutas que se travam no campo da produção cultural; por fim, no estado institucionalizado, que confere ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional (Bourdieu, 1998b).

Bourdieu estabelece uma “teoria da prática” onde o agente social é considerado em função das “relações objetivas que regem a estruturação da sociedade global”. A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação ao campo. Mas não é uma simples execução mecânica, pois comporta a capacidade ativa e inventiva de cada um. Essas proposições possibilitam “fundamentar antropologicamente a lógica real da reprodução social”, longe de ser o produto de um processo mecânico, a reprodução da estrutura social só se realiza com a colaboração de agentes que “são produtores, mesmo que sejam, conscientes ou inconscientemente, reprodutores” (Bourdieu, 1996:161).

SOBRE LEITURA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O Brasil é um país de “tradição escrita recente e precária”, e conseqüentemente, tem uma história de leitura, enquanto prática social, incipiente. Daí porque tão poucos estudos, “raramente, e sempre em surdina, se ocupem das condições de produção e circulação dos livros” (Lajolo e Zilberman, 1998:117). Ou se ocupem da leitura, para além dos muros escolares.

O problema da leitura é um problema central em numerosas abordagens que buscam uma compreensão das práticas culturais. “No terreno

da leitura encontram-se colocados, como num microcosmos, os problemas passíveis de serem reencontrados em outros campos, em outras práticas” (Chartier, 1996). No Colóquio com Chartier, Bourdieu considera que é preciso ter em mente que “cada vez que a palavra leitura for pronunciada, ela pode ser substituída por toda uma série de palavras que designam toda espécie de consumo cultural” (p.231). O que resulta na compreensão de que a leitura é uma prática articulada com as demais práticas que ocorrem numa dada sociedade.

No Brasil, o início do processo de expansão das práticas leitoras só ocorreram tardiamente, já no século XIX. As transformações que aconteceram possibilitaram a multiplicação e o amadurecimento dos sujeitos leitores, diversificando os modos de leitura e as forças nelas envolvidas, mas ainda não foram suficientes para nos consolidar como “nação letrada” (Lajolo e Zilberman, 1998), pois antigos problemas ainda estão por serem resolvidos.

No plano local, é possível com Queiroz (1998) as possibilidades de escolarização em nosso estado. Mesmo diante da “visível presença do Estado” os resultados alcançados no que concerne o aprendizado da leitura e da escrita foram muito frágeis. O ensino público não era muito eficiente e iniciativas particulares evidentemente só eram acessíveis à elite, tornando o “analfabetismo um traço de continuidade” na nossa história, marcando a nossa cultura. Um “Império analfabeto, República idem, esse universo social está polarizado entre analfabetos e doutores... No Piauí, como no Brasil, o predomínio era de analfabetos” (p.71).

Ler é produzir, é redescobrir uma intenção, é uma forma de produção de significados. Ler é um modo de reinventar, de criar, de reescrever e isso é tarefa de sujeito e não de objeto. Para aqueles que sabem ler isto é um ato tão “natural” que chega a ser difícil imaginar o que é não saber ler. Mas o ato de ler não está restrito à compreensão de um código. Ler, escrever, é uma tomada de consciência da realidade; é a libertação do estado de passividade, alienação, para um estado de participação na transformação da sociedade (Freire, 1981).

Mas em nosso país nunca tivemos uma política clara em favor da leitura e da formação do leitor. O que seria indispensável para ampliar a comunidade de leitores. Uma mentalidade arcaica e elitista gerou um profundo

processo de exclusão. Nossos administradores sempre tiveram receio de que o povo instruído não aceitasse mais o mando autoritário. Só muito recentemente começamos a ver ações oficiais voltadas para o incentivo à leitura, através do oferecimento de materiais elementares.

O EMPREGO DO CONCEITO DE CULTURA E A PRÁTICA ETNOGRÁFICA

Tratar o tema da leitura numa perspectiva de cultura foi possível a partir da compreensão de que os processos de formação de leitores e as práticas cotidianas de leitura e escrita, possuíam um significado que pertenciam, antes de tudo, ao campo da cultura. E pela compreensão de que fatores como atitudes, comportamento ou gosto diante da leitura, tinham um componente construído socialmente (Dauster, In: Condini,1999b). Isto permitiu abandonar uma visão da leitura como exclusividade erudita e ultrapassar o nível do natural ou do individual para situá-la dentro do modo como a sociedade se relaciona com a produção cultural. E assim como uma cultura pode ser definida pelas práticas de leitura, estas também marcam uma cultura.

Clifford Geertz, elaborou um conceito de cultura “essencialmente semiótico”, nos fazendo entender que

Sem os homens certamente não haveria cultura, mas de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens [...] nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura geral, mas através de formas altamente particulares de cultura [...] Nossas idéias, nossos valores, nossos atos e até mesmo nossas emoções são, como nosso sistema nervoso, produtos culturais – na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados [...] os homens: eles também, até o último deles, são artefatos culturais” (Geertz, 1989:62,63).

As características de uma interpretação cultural tornam difícil seu desenvolvimento teórico. Como a teoria cultural não pode evitar a “descrição

minuciosa” que apresenta, sua capacidade de modelar-se a uma lógica interna é limitada, por isso, “pequenos vãos de raciocínio” tendem a ser mais efetivos. Desse modo, “quando se consegue alcançar qualquer generalidade, ela surge da delicadeza de suas distinções e não da amplidão de suas abstrações” (*ibidem*, p.35).

O termo etnografia, etimologicamente, tem o significado de “descrição cultural”. A etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo e se refere tanto à forma de proceder em campo como ao produto final que ela elabora, que “classicamente é uma monografia descritiva” (Rockwell, 1986:32).

O pesquisador, que deve construir sua descrição a partir de observação do fenômeno articulado à estrutura de determinada formação social. Ou seja, a busca é pelas “estruturas locais de saber” (Geertz, 1998:13). Entretanto, ele chama a atenção para que o *locus* do estudo não seja encarado como o próprio objeto de estudo. “Os antropólogos não estudam *as* aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...) eles estudam *nas* aldeias” (Geertz, 1989:32).

Berremán (1962), descreve com propriedade a relação estabelecida:

O etnógrafo surge diante de seus sujeitos como um intruso desconhecido, geralmente inesperado e freqüentemente indesejado. As impressões que estes têm dele determinarão o tipo e a validade dos dados aos quais ele será capaz de ter acesso [...] julgar os motivos e atributos de uns e do outro com base em contato breve, mas intenso, e em seguida, decidir que definições de si mesmos e da situação circundante desejam projetar; o que revelarão e o que ocultarão, e como será a melhor forma de fazê-lo. Cada um tentará dar ao outro a impressão que melhor serve a seus interesses [...] o etnógrafo procura obter informações sobre a região interior; os sujeitos procuram proteger seus segredos, já que representam uma imagem pública que desejam manter. Nenhum deles poderá ter sucesso absoluto (Berremán, 1962 In: Zaluar, 141,142).

A grande preocupação é entender o papel da pesquisa etnográfica, como forma específica de investigação qualitativa em educação. Talvez seja o de desenvolver a percepção das estruturações simbólicas do fenômeno

educativo. Sem dúvida, essa *démarche* antropológica renovou a pesquisa educacional, na medida em que trouxe outros parâmetros para a problematização. Sua importância, reside na sua capacidade de captar uma determinada especificidade, trabalhar conceitos no interior de uma situação concreta e de teorizar dentro do caso estudado (Dauster, 1999a, In: Brandão).

II – O CAMINHO DA PESQUISA

A ciência, sustentada por mais de três séculos pelo paradigma cartesiano-newtoniano, ficou totalmente dependente da quantificação e fadada à fragmentação. O que não fosse quantificado seria eliminado do conhecimento, “não existia”. Só que “a existência não pode ser quantificada. Não há como se quantificar o sujeito humano” (Morin, 2000:30).

Ao contrário das ciências físicas, as ciências que tratam da sociedade e do homem são multiparadigmáticas. E, especificamente no campo educacional, já há uma posição hegemônica que reconhece a legitimidade da coexistência de vários paradigmas. Em resposta a paradigmas “unificadores e homogeneizadores do mundo” que banalizavam algumas das mais importantes dimensões da vida, têm se consolidado posições fundadas em outras categorias, que remetem a outra lógica, a uma outra racionalidade, que “questiona tanto o projeto epistemológico quanto o sentido da vida colocados pelos paradigmas clássicos” (Gadotti, 2000:40).

A chamada “crise de paradigmas” produziu no campo da educação o desafio de desconstruir um conhecimento demarcado por rígidas fronteiras, para construir novos quadros de referência. Tal desafio tornou-se ainda maior pela necessidade do pesquisador, para entender o complexo e multifacetado fenômeno da educação, estar atento ao maior número possível de elementos presentes na situação em estudo (Dauster, 1999a, In: Brandão).

O emprego das técnicas etnográficas por pesquisadores da área da educação se situa no início da década de 70, mas só recentemente começou a compor a literatura educacional nacional, se mostrando bastante fértil. Mas a decisão de realizar um estudo de caso etnográfico, é mais epistemológica do que metodológica e depende sobretudo do tipo de problema ou de questão que o pesquisador definiu como objeto de estudo. Para que seja reconhecido como

tal, o estudo precisa necessariamente atender, antes, aos requisitos da etnografia (André, 1998).

Quando as técnicas etnográficas são levadas para os estudos em educação, se tornam necessárias algumas adaptações, fazendo com que certos requisitos da etnografia não sejam, nem precisem ser, cumpridos pelo pesquisador educacional. A necessidade de adaptações revela que o que fazemos não é uma etnografia em sentido estrito, tal como um antropólogo, mas a aplicação de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia voltadas para uma unidade de estudo bem definida. Mesmo assim, as demandas de um estudo etnográfico são bem maiores do que as de qualquer outra estratégia de pesquisa.

Para alcançar as finalidades do presente estudo, a pesquisa de campo comportou diversos momentos de interação e observação e alguma técnica apropriada. E se desenvolveu basicamente em três fases – exploratória, de delimitação do estudo e de análise sistemática para a elaboração do relatório. Estas fases se superpõem em muitos momentos, sugerindo o movimento constante do confronto teoria-empíria.

O processo de observação é seletivo, quer dizer, é no próprio contexto que se seleciona o que há de mais significativo. Não há um momento em que se vê a totalidade e outro em que define as coisas específicas para observar, mas há um vínculo estreito entre a observação e a análise.

Da análise de dados, emergiram três categorias, às quais o relato se reporta, que se referem: a primeira, aos elementos de constituição do *habitus* de leitura – que são os indícios de como os sujeitos foram introduzidos no mundo do escrito. Essa categoria remete à própria formação cultural do indivíduo, criado num certo contexto, membro de um grupo familiar, que vivencia uma história de leitura que, ao mesmo tempo, é única e guarda semelhanças com outras histórias, pois *habitus* e práticas são partilhados; a segunda categoria, relativa a posse de materiais, trabalha com o universo do leitor já formado. Sendo os sujeitos professores, a intenção era verificar como eles operacionalizavam no presente a atividade de leitura. A posse de materiais escritos é uma forma de atualização do *habitus* de leitura; a terceira categoria, diz respeito à visão do que seja leitura para o sujeito, que mesmo que não dispondo de um amplo acervo, atribui significância à prática. É a partir desses

significados, que também são estritamente particulares, é que determinada prática encontra, ou não, sustentação no cotidiano.

A escolha dos doze professores que constituíram a amostra deste estudo foi intencional, onde tive o cuidado de contatar apenas aqueles que efetivamente estivessem no exercício do magistério e que residissem no município. Para chegar aos sujeitos, além dos dados oficiais que já possuía, contei com preciosas informações fornecidas por minha anfitriã. Quando empreendi o processo de entrevistá-los, já havia estabelecido excelentes contatos, estava mais familiarizada com o ambiente e tinha abertura para me aproximar de todos.

Dentre os entrevistados, onze eram do sexo feminino e um do sexo masculino. Isso certamente se deveu ao fato da grande maioria do quadro docente ser do sexo feminino. A faixa etária dos sujeitos variou entre 29 anos e 48 anos, sendo a maioria da faixa de 34 anos a 48 anos.

A formação escolar e acadêmica dos sujeitos esteve assim distribuída: oito professores possuíam Licenciatura Plena: em Letras (cinco, sendo um com curso de mestrado); em Ciências Naturais (dois); em Matemática (um). Quatro professores possuíam Curso Pedagógico, sendo que dentre estes, dois estavam matriculados em curso superior.

O roteiro da entrevista serviu para conduzir o encontro com certa objetividade, mas era preciso ter sensibilidade para abandonar uma pergunta diante da possibilidade de ferir a suscetibilidade do entrevistado. O desejo era também estimular um pensamento reflexivo em torno da questão da leitura. E não fazê-los sentirem-se despossuídos de algo.

III – “O SERTÃO ESTÁ EM TODA PARTE”

O sertão equivale a mais da metade do território do nordeste do Brasil. É uma área que se caracteriza especialmente por apresentar um clima semi-árido. No entanto, não é de modo algum, uma área homogênea, apresentando uma grande variedade de paisagens. Mas o equilíbrio do principal bioma do nordeste está ameaçado. Mais de 40 mil km² de caatinga se transformaram em deserto nos últimos quinze anos. E há imensos problemas sociais, notadamente marcados pelo mau uso dos recursos naturais e ingerência do

poder público. Problemas seculares, que não receberam um encaminhamento adequado, estão atingindo suas populações, degradando sua qualidade de vida e gerando um sério comprometimento para as gerações futuras.

A caatinga (que, na língua tupi, significa “mato branco”) tem uma vegetação formada por árvores de pequeno porte, geralmente espinhosas, capazes de se sustentar num solo pobre. Alguns exemplares facilmente encontrados são: o mandacaru (*Cereus jamacaru*) que, como diz a canção de Luiz Gonzaga e Zé Dantas, “quando fulora na seca é um sinal que a chuva chega no sertão”, por suas grandes e belas flores alvas e pelo porte que pode atingir, às vezes propicia a única sombra possível ou alimento disponível para o gado; a macambira (*Bromelia laciniosa*) de cujas folhas se pode preparar uma espécie de pão (sem valor nutritivo, mas que pode ser uma saída nas situações de calamidade); o xique-xique (designação comum a várias espécies de cactáceas) que possui em seu interior uma polpa branca, succulenta, que guarda a água que a natureza sabiamente armazena em seu interior e que pode, por alguns momentos, mitigar a sede e a fome do sertanejo.

Terra recortada por morros, “**os picos**”¹ têm grande parte de plantas que por suas características fitofisiológicas têm uma estrutura especial que lhes permite resistir aos longos períodos sem chuva. Como é o caso do Juazeiro, juá (*Zizyphus joazeiro*) de ocorrência muito comum na Bocaina, que por suas longas raízes pode ir buscar água nos mais profundos lençóis e assim se manter verde, com copas altas e frondosas, mesmo quando tudo ao seu redor está absolutamente seco. O que causa um contraste ao mesmo tempo belo e triste. Belo porque mostra que a vida está lá e que sempre encontra uma forma de se manter. Triste porque torna evidente as dificuldades enfrentadas pela carência de recursos vitais.

O enfrentamento da falta de água – e de outros recursos básicos para a sobrevivência humana digna – é um problema constante e um desafio imenso. E envolvem não somente aos bocainenses, mas ao conjunto da sociedade, projetando o imperativo do desenvolvimento sustentável, que representa a preocupação com o “futuro comum” da humanidade. E aparece quando se entende que os problemas, ou as estratégias encontradas para solucionar problemas locais, como o enfrentamento de degradação do solo, que

forçosamente gera ondas migratórias, por exemplo, repercutem amplamente em diversos outros aspectos da interface ambiente-sociedade.

As profundas mudanças que estão ocorrendo no modo de pensar e de construir o conhecimento é que permitem estabelecer as conexões entre os problemas. Hoje já se compreende a vida, as relações sociais, e mesmo os objetos culturais, em termos mais amplos, de conexidade, de inter-relações. Talvez por isso, não me foi possível falar, pensar ou ver a “**Bucãina**” sem ter em mente os condicionantes físicos que visivelmente atingem os que ali residem, incluindo os municípios limítrofes, alguns dos quais também tive oportunidade de visitar.

A existência de uma barragem, o impacto provocado pela visão daquela água, e o encontro com informantes que relataram como havia se dado sua construção, o traumático processo de desapropriação, os problemas decorrentes, bem como os usos atuais, me fizeram convicta da necessidade de retomar este aspecto. Sempre tendo claro que, questões dessa natureza, interferem sobremaneira na vida cotidiana local, provocam a perda de um valioso patrimônio cultural e, por conseguinte, interferem nos processos educativos.

Em termos de documentos históricos gerados aí, um achado de grande valor foi “A história tradicional de Bocaina do Piauí”, de autoria do Sr. Luís José da Luz, escrito provavelmente só a partir de relatos orais. O autor reconstrói desde a origem do nome Bocaina, a saga da família Borges Marinho, a construção da capela e os acontecimentos históricos e sociais da maior relevância, até o ano de 1974. E se torna ainda mais significativo se considerarmos o fato de que o autor “**era uma pessoa que não era estudado e tudo**”. Ela era marceneiro, mas como era talvez um dos poucos homens letrados na Bocaina de sua época, chegou ao cargo de Juiz da Comarca. Sem dúvida, este é um caso exemplar de autodidatismo.

As diversas manifestações culturais e religiosas que resumi mereceram atenção porque refletem, primeiramente, o caráter religioso das gentes do sertão e sua íntima relação com a natureza. Estas manifestações expressam, através de várias formas de criação, a única segurança diante das intempéries. Como a realização dos festejos dedicados à veneração da padroeira Nossa Senhora da Imaculada Conceição, quando as gentes vêm de

longe. Romeiros, os comerciantes que estes atraem, e os filhos da terra que estavam fora de casa. São onze dias de orações e de festas. A movimentação aumenta consideravelmente e **“numa casa que não tem um romeiro pernitoando, vixe, num é de amigo não!”**

Para concluir o resgate das manifestações culturais mais significativas, era impossível não recordar da prática freqüente entre as gentes simples do Sertão, referentes à medicina popular. Na Bocaina não seria diferente. Se no terceiro milênio, com todo o avanço da ciência médica, ela ainda se impõe, isto se deve, para além do conteúdo cultural, pela ineficiência do poder público em garantir qualidade de vida para a população.

Dados demográficos indicam que a população do município de Bocaina está praticamente estabilizada desde a década de 70. Em 1996, a população residente foi estimada em 4008 pessoas (IBGE, 1999). O Censo de 2000, indicou uma população de 4208 pessoas, sendo 2715 na área rural e 1493 na área urbana. Esse crescimento lento faz pensar na “crescente evasão da força potencial de trabalho de suas áreas de origem” que se reflete no “esvaziamento demográfico” o que levou Bacellar (1987) a denunciar que “o Piauí vem se constituindo numa área de expulsão por excelência” (p.76). Em povoados distantes da sede, passam, com regularidade, ônibus (nem sempre regularizados) com destino para São Paulo. Praticamente não há uma só família que não tenha membros residindo lá. Não faltaram oportunidades para conhecer pessoas que migraram. Eles partem porque não encontram meios de trabalhar a terra, não há comida, não há nada pelo que esperar. Não são poucos os que efetivamente vão embora. Felizmente muitos ainda mantêm fortes vínculos sociais e afetivos.

Em trabalhos dessa natureza as interações entre o sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados ocorrem nos diversos momentos que compõem a pesquisa, e não somente nas etapas mais formais, e são decisivas. Sendo fácil perceber o interesse das pessoas em descobrir o por quê das fotos, das visitas às escolas e às casas de professores, das entrevistas, enfim, o por quê da minha presença, bem como de outros pesquisadores que compunham tanto a equipe interdisciplinar do Núcleo de Pesquisa em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do Nordeste (TROPEN/UFPI) como de outras instituições que

concomitante ao desenvolvimento deste trabalho, também realizavam suas pesquisas sobre semi-árido naquela região.

Às perguntas, sempre estive atenta para respondê-las, de forma satisfatória, sem ser demasiadamente específica, mas bastante honesta. Os sujeitos não estão interessados em saber da base conceitual do estudo, eles querem, isto sim, se certificar sobre o que o pesquisador vai fazer com o que descobrir. Sempre fiz questão de deixar claro que eram muito importantes suas opiniões e que eu estava ali para conhecer. O objetivo era fazer diminuir a tradicional distância entre pesquisador e pesquisados.

IV – UMA ETNOGRAFIA DA LEITURA

Ao longo de sua trajetória de vida, o ser humano constrói ativamente seu saber, sendo, o livro, a mais admirável expressão da cultura humana. A prática da leitura e da escrita desencadeou um formidável processo de desenvolvimento da humanidade. No momento presente, diante do espetacular desenvolvimento das tecnologias da informação, se questiona a prevalência dos suportes tradicionais diante dos meios eletrônicos. De todo modo o livro, a leitura, tem uma força inerente à criação e ao ato em si; e se reveste como instrumento essencial no processo civilizatório, além de ser um fator econômico relevante para o desenvolvimento social.

Um professor, enquanto autorizado para a função de ser o incentivador de outros leitores e de maneiras de dar vida ao ato pessoal da leitura, tem muito a dizer sobre os objetos de leitura que fazem parte de seu cotidiano. Propiciar momentos de retrospectiva sobre seu próprio percurso de leitor é uma forma de fazê-lo mobilizar uma nova visão, novos valores, para as funções de leitor, ele próprio, e de formador de leitores.

Devido à própria necessidade de delimitação do estudo estive em busca de livros e das diferentes formas de apresentação gráfica e das formas manuscritas. Quanto aos primeiros, encontrei basicamente cartas e cartões, e algumas receitas culinárias, letras de música e trabalhos acadêmicos; os segundos, livros e uma ou outra forma de impresso, que foram subdivididos de acordo com o texto que veiculavam. Numa tipologia simples, dividi-os em escritos informativo, didático-pedagógico, literário, técnico-científico e do

cotidiano, nestes incluindo: missais, cordéis, cartas, cartões, receitas culinárias e folhetos de propaganda. Devo ressaltar que estes materiais eram mantidos no recinto doméstico, mas sua presença e posse, estava relacionada à vinculação de seu detentor ao campo social da educação.

Apresentei um universo pleno de múltiplas significações, através das experiências dos sujeitos no início de seu aprendizado de leitura, tentando reconstruir tanto as influências familiares, como a própria organização escolar vigente naquele período; depois tentei compreender as possibilidades de acesso e usos das formas escritas na atualidade. Relatei também os aspectos referentes à circulação e conservação de materiais de leitura. E, por fim, registrei muitas expressões, colhidas em entrevistas ou em relatos informais, de onde tentei extrair as concepções de leitura predominantes, que revelam o que há de mais significativo para os sujeitos no ato de ler, levando-se em conta que a leitura ganha um significado particular conforme o *habitus* incorporado.

No primeiro momento, minha abordagem tratava de conduzir o entrevistado de volta às suas lembranças de infância, quando tiveram acesso às primeiras formas escritas. O objetivo era fazer emergir circunstâncias da vida familiar, e depois escolar, agradáveis ou não, de uso da leitura. Estava tentado com isto entender possíveis processos de formação de *habitus*. Por isso, tentei averiguar o nível de escolarização dos genitores dos entrevistados e a presença de materiais de leitura, naquele período de vida em que a ação pedagógica é exclusivamente familiar.

O que foi possível constatar é que entre os sujeitos, raras foram as oportunidades de contato com materiais escritos, devido mesmo a uma baixa circulação de documentos escritos no local. Ora, se a incidência da palavra escrita é restrita, também é restrita a possibilidade concreta de sua decifração (Queiroz, 1998). No fluxo dos discursos muitas afirmações levavam a concluir que raríssimos eram os materiais disponíveis.

– A gente não tinha acesso a nenhum outro tipo de leitura, jornal, nada, a não ser esse livro Nordeste e alguns folhetos de cordel (E.P. 05)

– Nem tinha livro! na casa de meu pai não tinha livro não, de jeito nenhum...acho que nem o professor levava livro (E.P.07)

Os entrevistados recordavam não só a presença do escrito, mas toda a experiência de escolarização, dando conta de como funcionava a organização educacional daquele período. Transcrevo um em especial, de um sujeito que iniciou a frequência escolar na década de 60:

– Eu comecei a estudar eu já era adulta, não tinha essa história de pré-escola. A gente estudava assim: meu pai contratava um professor, levava pra trabalhar em casa com a gente. Ficava aquele período inteiro, um ano, reunia todo mundo em casa, o pessoal pagava [...] se você aprendesse dez lições por dia você dava toda as dez, se você passasse dois anos pra ler aquele livro, capa a capa sem errar nada, era dois anos, se você conseguisse lê numa semana, era uma semana. Porque marcava o período de você mudar de livro, não era de série, era quando você aprendesse tudo que tinha naquele livro, então a gente tinha aquele esforço de aprender uma pra passar rápido, de livro para livro, o outro porém era a palmatória... (E.P. 02)

Os livros Nordeste, Saber e Nosso Tesouro eram, praticamente, os únicos existentes. Além destes, só existiam as cartilhas de alfabetização e os cordéis. Somente a professora que fez seu curso primário em diferentes locais (BA/ PR), recorda uma escola com biblioteca, livros, leituras abundantes. Os sujeitos que iniciaram seus estudos na Bocaina, só conviveram com a ausência. Ausência de escolas, de professores, de materiais instrucionais, de “merenda”, etc. De um modo geral, eram poucas as chances de se iniciar ali uma história individual de leitura naquele período. O que talvez se compreenda em face do não-atendimento escolar.

Mas a cultura se reelabora e insiste em criar aqueles que conseguem romper com certas estruturas a ponto de adquirir um capital cultural considerável, contrariando todas as expectativas. Por isso olhei com atenção a existência de um único portador do título de mestre. Tudo bem, naquele 0,35 % com mais de onze anos de estudo, alguém tinha feito mais. É claro que ninguém está irremediavelmente submetido às imposições do meio. A surpresa foi descobrir que a professora possuía Mestrado na área de Literatura Nacional, tinha um interesse pela questão e estava realizando um trabalho

sistemático, várias vezes mencionado por outros sujeitos, capaz um impacto favorável para a formação profissional deles.

Na verdade, os sujeitos deste estudo foram vitoriosos quando aprenderam a ler, quando um dos fatores básicos para a formação do hábito de ler é justamente a presença de materiais escritos. Sem atividades didáticas sistematizadas por instituição de instrução pública e com o predomínio da oralidade nas práticas sociais e considerando que, em termos de nível econômico, vivem num local pouco favorável para alcançar o êxito de uma formação escolar completa, conseguiram concluir com sucesso sua escolarização.

Dentre os objetos de leitura existentes naquele período, uma presença marcante no processo de formação dos sujeitos foi o cordel. Em muitos casos, ou melhor, casas, por um longo período, o único objeto portador de escrito era o Cordel.

Atualmente, as leituras da maioria são restritas aos livros didáticos. Na quantificação dos títulos disponíveis, os didáticos, mais fáceis de serem adquiridos, são em número bem maior. Em muitos depoimentos essa realidade aparece, marcando também o distanciamento da literatura.

- [...] a gente não tem nem tempo[...] pra fazer outras leituras, porque eu só me prendo mais ao que eu tô ensinando [...] Só os livros mesmo de eu dar aula, mas livros assim... tenho livros, mas não aqueles de escritores (E.P. 03)
- Eu, quando eu tinha tempo, eu gostava de ler romance. Agora não tenho mais tempo, não leio nada. Eu lia muito romance... Aquele romance, Sabrina, Bianca, não era literatura não, romance literário não! Hoje eu não tenho tempo [...] Eu num sei se é porque a gente não foi educado pra esse tipo de leitura, que a gente até acha cansativa a leitura daqueles romances: Machado de Assis, José de Alencar, Eça de Queirós... Graciliano Ramos (E.P. 06)

Em relação a periódicos, revistas semanais de circulação nacional e quadrinhos, a dificuldade de aquisição é grande. Os jornais só chegam até os órgãos públicos, ou a alguns particulares, ao final da tarde, sendo partilhados freqüentemente. “Jornal, só se for de segunda mão”. E “revista é Mundo Jovem”. A outra revista que tem boa circulação é a Nova Escola.

Fazia parte do estudo olhar para os amplos espaços sociais. Por isso, cheguei a visitar – acredito – todos os prédios escolares do município, e pude observar que, quando possuíam, os acervos bibliográficos eram restritos, e constavam basicamente dos títulos didáticos. Um excelente acervo público encontrado é quase inacessível para muitos. Primeiro, pela irregularidade no serviço de atendimento. Depois, o mais grave, pelo manuseio e conservação inadequados.

Quanto a acervos particulares, para verificar a desigualdade das apropriações individuais, resolvi quantificar o total de títulos de livros pertencentes a cada um, encontrando oito sujeitos que possuíam até 30 livros, dois sujeitos que possuíam entre 50 e 80 livros e dois sujeitos que possuíam um acervo com mais de 100 livros. A aquisição de materiais de leitura, é algo complicado, por não haverem livrarias ou bibliotecas disponíveis. Os poucos materiais enviados pelo governo federal não são distribuídos eqüitativamente e não ficam de posse do professor.

Uma forma de aquisição que apareceu com relativa freqüência é a da compra em domicílio. Aquela figura do vendedor ambulante parece ser comum nas pequenas cidades. Principalmente Bíblias, com algumas edições ricamente encadernadas e ilustradas, foram adquiridas em domicílio – e invariavelmente, conservadas em local de destaque, na sala da casa. Mas esse sistema pode gerar muita insatisfação para o comprador, que tem que uma despesa mensal que pode exceder em muito a renda, dos parques salários ou da roça. Fazendo surgir uma angústia que torna aquele objeto, que deveria ser motivo de satisfação, um transtorno.

Ao invés de perguntar diretamente o era saber ler, a pergunta foi invertida. O que passa na cabeça de uma pessoa que não sabe ler? Os sujeitos percebem claramente que, numa sociedade baseada na escrita, aqueles que não lêem estão em franca desvantagem.

– Eu costumo dizer que a pessoa que não aprendeu a ler não tem uma vida normal! Eu não acho que seja nem um ser humano que se considere normal, porque é uma dificuldade muito grande de sobrevivência. A gente escuta direto, inclusive minha mãe, que é analfabeta – ela só teve dezoito dias na escola – ela diz direto: “minha filha a pessoa que não aprendeu a ler não é um ser humano completo, não entende a maioria das coisas que as pessoas

conversam, não entende o mundo que vê, não tá sabendo o que tá vendo” [...] eles se consideram cegos (E.P. 02).

Do *habitus* partilhado e na diversidade dos gostos, pude recolher duas concepções distintas. A primeira é a leitura como conhecimento, saber. Nessa concepção, surge a noção que reconhece a leitura como hábito a ser cultivado.

– Eu tinha vontade de ter aprendido, porque eu acho que a leitura é mais um hábito, que você tem que pegar aquele hábito de leitura, tem que aprender a ler pra poder você gostar de ler. Eu queria, mas eu... eu leio, o que tiver e acho que é muito importante a leitura. Não, a leitura é fundamental, é a base de tudo, da aprendizagem. Como é que você vai aprender se você não lê!? Leitura é aprendizagem (E.P. 03)

A outra projeta uma visão pragmática do que seja leitura. É a concepção predominante, que entende a leitura como instrumento, de caráter finalístico, a ser usado para a satisfação de alguma necessidade prática. A importância reside na utilidade. Talvez seja aqui onde se perca a possibilidade de fruição que a leitura pode proporcionar.

– [...] pra tudo tem solução você sabendo ler. [...] Uma pessoa que sabe ler tem mais facilidade de vencer na vida (E.P. 06).

– Eu ganhei muita coisa. Muita experiência. Sou da sociedade [...] lendo você consegue resolver todos os seus problemas, porque você está sabendo como resolver. Você pode fazer uma consulta pessoal num livro. Sabe o que é certo (E.P.11).

– A leitura... a pessoa com a leitura tem outro estilo de vida. Melhora de condição (E.P. 12).

Em todo caso, a imagem sempre evocada é de visão, de luz, ou seu oposto, a cegueira, a escuridão. Eles concebem a leitura como iluminação, numa noção praticamente universal.

– [...] às vezes a pessoa não lê ou não sabe ler, ele também é um cego. Não só é cego aquele que não vê [Pausa] aquele que não lê, em muitas ocasiões ele é um cego... (E.P. 01).

– [...] a pessoa que nasce num lugar desse e não sabe ler fica muito apagado, não tem ganho nenhum [...] é, eu considero é um cego! (E.P. 12)

No entendimento do ato de ler o que predomina são os significados referentes à necessidade de se orientar em relação à vida e às exigências do mundo atual. E com uma preocupação maior com aspectos individuais do que com a coletividade. Todos reconhecem a leitura como sendo uma atividade relevante para a promoção individual.

– O estudo é pra você ficar bem informada, saber conversar, poder entrar em qualquer lugar e ... e saber se expressar. Porque o estudo facilita em tudo a vida da gente (E.P.09).

Alguns reconheceram possuir dificuldades para o exercício da leitura e atribuem isto, principalmente, a falhas no processo de escolarização.

– Eu culpo muito a escola da minha época por não ter despertado a esse hábito de leitura. Eu sou formada em Letras e eu tive assim muita dificuldade porque eu não tenho assim muito esse hábito de leitura, tá entendendo? Eu não fui despertada desde o início (E.P. 04).

– [...] a gente não foi educada pra aquilo, até pra falar você sente dificuldade, falar...Se lê, sente dificuldade pra interpretar. [...] você não aprendeu a ler, a criticar, a desenvolver o senso crítico. Eu acredito que agora é que eu tô começando a desenvolver esse senso crítico. É através da leitura. Eu acho que meu raciocínio é lento, nunca fui educada pra isso. Eu estudei, fiz ginásio, fiz Escola Normal, fiz quarto ano, já estou no terceiro módulo do curso de Licenciatura Plena e nunca fiz uma ficha de leitura [...] aí fica difícil (E.P. 06).

Para concluir, registrei o pensamento daquela que na Bocaina é vista “como uma pessoa quase única”, quando sintetiza perfeitamente a

problemática da leitura em relação à atuação de professores, destacando também uma das funções superiores da leitura.

– Eu acho o seguinte: a gente aprende a ler, primeiro em relação à própria formação da gente. Como profissional, eu acho que não só o professor que trabalha na área de língua portuguesa, mas todo e qualquer professor tem que ler! Eu acho inadmissível um professor que não lê! Mas infelizmente é uma das coisas que a gente mais vê hoje são pessoas que estão dentro da educação, que são professores e que não lêem absolutamente nada, fora do que é obrigatório, pra preparar uma aula! [...] você vive, através da literatura, muitos fatos que vão de certa forma contribuir, na sua vida real, a partir do que você vivencia através da ficção. E eu acho que o que tem contribuído mais, a leitura em minha vida é como... é uma forma de diversão. A função lúdica da literatura, da leitura, muitas vezes nem é vista... o que eu sinto é que as pessoas não conseguem ver a leitura como diversão! E eu acho que isso é o primeiro fato. Pra mim o mundo seria muito ruim sem a leitura. Eu gosto muito de ler (D.M.S.M.)

CONCLUSÃO

O objeto de estudo desta pesquisa só foi definido após passar algum tempo em campo, quando em situações até banais fui me dando conta de como era difícil ali, nas ruas, nas casas, encontrar coisas escritas. Jornais, por exemplo, mesmo velhos, para embrulhar qualquer coisa, era difícil encontrar. Estávamos presenciando o ocaso do século XX, um século que havia colocado em xeque a produção dos saberes da experiência, necessários à vida social, sem oferecer formas de acesso à maioria a um novo conjunto de saberes. Por isso o desenvolvimento acelerado da comunicação e da informação criou uma nova forma de iletrismo, também bastante perversa. Como ter acesso às conquistas da tecnologia com uma prática de leitura rudimentar?

O ambiente onde vivem os sujeitos, oferece poucas condições para a manutenção e expansão de práticas de leitura. Mas, claro que ninguém escolhe fazer parte da cultura da pobreza porque quer. A ausência de formas escritas no contexto rural é uma determinação quase que estrutural na

realidade brasileira. A dificuldade de acesso a livros e/ou periódicos tem limitado a prática leitora.

Embora a concepção da maioria dos sujeitos esteja restrita aos aspectos formais da leitura, eles têm um desejo, digamos, inato, de se enquadrarem na categoria de leitores. E alguns desses chegam a possuir excelentes materiais de leitura, mesmo que restritos ao conjunto de disciplinas que trabalham na escola. Mas não há muito espaço para leituras de caráter reflexivo ou de entretenimento. Enquanto profissionais, os sujeitos demonstraram a vigência de uma concepção de leitura que a reduz, quase que exclusivamente, à aprendizagem de conteúdos escolares, a objeto de consumo escolar. Não encontrei nenhuma referência que indicasse a compreensão da como cultura. Predominantemente, os significados da leitura apresentaram uma tendência pragmática.

Após realizar um trabalho voltado para os suportes de leitura que se encontravam no recinto doméstico, é preciso enfatizar que estes não estão desvinculados da escola. Se a leitura e a escrita não constituem uma prática importante na vida diária do grupo, mesmo que as crianças tenham experiências escolares de leitura, se isso não tiver uma sustentação na vida diária, elas perdem uma vivência mais significativa com relação à língua escrita. Refletir a respeito da relação entre as leituras que o professor faz no dia-a-dia, fora da escola, e sua função, como profissional, de introduzir formalmente a criança no mundo da leitura pode nos levar a compreender como uma trajetória de leitor contribui para a tarefa de formar novos leitores.

Saber ler é fundamental para as trocas mais comuns, sendo hoje uma das conquistas sociais mais relevantes. Sem dúvida alguma, ler um texto, qualquer que seja seu conteúdo, é uma forma de sociabilidade. O pleno exercício da leitura e da escrita, pode conduzir os grupos populares, e em especial as populações rurais, a uma compreensão efetiva das injustiças a que estão submetidos.

Mas estamos diante de um paradoxo. No momento em que alcançamos o estágio mais complexo da civilização baseada na escrita, que se caracteriza, entre outras coisas pela produção e disseminação de um volume quase excessivo de conhecimentos e informação, temos tão pouca

compreensão crítica sobre as múltiplas formas da cultura ou das reais possibilidades de leitura.

A capacidade de utilizar informações escritas está intimamente ligada ao desenvolvimento de um povo. Por isto é urgente conjugar esforços para universalizar o saber. Somente através da predominância do exercício da leitura e da escrita na vida cotidiana, quando livros e demais portadores de texto sejam familiares a um público amplo e exerçam seu papel na promoção da educação da sociedade, pode-se fazer diminuir as desigualdades e acelerar a melhoria da qualidade de vida de determinados segmentos sociais que foram condenados ao analfabetismo. A universalização do conhecimento é a única garantia de desenvolvimento social.

Pensar a democratização da leitura no Brasil é, sobretudo, pensar a democratização da sociedade e a transformação de estruturas sociais e econômicas; e a democratização do conhecimento significa ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis. A expansão das redes de bibliotecas populares e produção de livros em larga escala, mais baratos e acessíveis a difusão, especialmente nas cidades pequenas, de eventos, como feiras de livros, ou projetos de bibliotecas itinerantes e salas de leitura, e o fortalecimento das bibliotecas escolares também é condição básica. Mas tudo isto passa antes pela conquista de melhores condições de vida para as classes trabalhadoras do campo e da cidade.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Ambiente, cultura e sociedade: o espaço da universidade. **Linguagens, educação e sociedade**, Teresina, EDUFPI, 1997. n.2 , pp. 51-70.

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

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

BACELLAR, Olavo Ivanhoé de Brito. Crescimento populacional e dimensão migratória piauiense: 1960-1980. Teresina: **Carta CEPRO**, v.12, n.1, Janeiro/Julho, 1987. pp 61-79.

BERREMAN, Gerald. **Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia**. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (Org.) Desvendando máscaras sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. pp 123-174.

BOURDIEU, Pierre. **Questions de sociologie**. Paris: Minuit, 1980.

_____. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996a.

_____. **Os três estados do capital cultural**. In: Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani (Orgs.) Escritos de educação: coletânea de textos de Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998b. pp.71-80.

_____. Une révolution conservatrice dans l'édition. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n.126-127, mars, 1999. pp.03-28

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa nos séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

_____. (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, 1996.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

DAUSTER, Tânia. **Navegando contra a corrente?** O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Zaia (Org.) A crise dos paradigmas e educação. São Paulo: Cortez, 1999a. pp.75-87.

FRAGO, Antônio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1981. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.4)

FONSECA NETO, Antônio. **Bocaina**: algumas anotações históricas. Teresina: 1999. (mimeo)

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. Peirópolis-SP: Editora Fundação Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 1989.

_____. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1998.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desenvolvimento humano e condições de vida. Indicadores Brasileiros.** Município de Bocaina-PI. Brasília, DF: PNUD/ IPEA/ FJP/ IBGE, set. 1998. (CD-ROM).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1998 (Série Temas, vol. 58).

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das letras, 1996.

MORIN, Edgar. **Saberes globais, saberes locais:** o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro:** imaginário da leitura no Brasil - Colonial. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994 (Coleção Viagens da Voz).

QUEIROZ, Teresinha. **Os literatos e a República:** Clodoaldo Freitas, Higinio Cunha e as tiranias do tempo. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí; João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1998.

ROCKWELL, Elsie. **Etnografia e teoria na pesquisa educacional.** In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1986. pp.31-54.

_____. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985).** México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

¹ As palavras ou frases em negrito são referentes a expressões literais usadas por outros agentes sociais, chamados informantes, com os quais mantive contato e que contribuíram decisivamente. Tentei preservar tanto o sentido de suas expressões, incorporando-o ao texto, como sua fala, a própria linguagem.