

PROFESSOR LEITOR: OS SENTIDOS DA LEITURA EM PROFESSORES ALFABETIZADORES

Virgínia Maria de Melo Magalhães

1 Introdução

O objetivo da pesquisa que originou este artigo objetivou compreender o sentido da leitura, em especial da leitura de textos literários, na vida de professoras alfabetizadoras. A análise foi baseada em conceitos da Sociologia da Leitura, considerando a leitura como uma prática social, ou seja, tanto a incorporação de disposições que favorecem essa prática, como as formas de atualização de tais disposições têm lugar, ao longo da vida do indivíduo, nas configurações sociais das quais esse indivíduo faz parte, ou seja, nas configurações familiares, escolares, nos grupos de amigos e profissionais, bem como de instituições como igrejas, clubes, associações ou partidos políticos.

A investigação do sentido da leitura, em especial da leitura de textos literários, na vida de professoras alfabetizadoras foi realizada a partir das histórias de vida de dez professoras, a partir da reconstituição das configurações sociais que as levaram ou não à incorporação de disposições para a leitura, em especial para a leitura de textos literários, e aquelas que proporcionaram ou não a atualização de disposições incorporadas, visando, com isso, compreender as disposições atuais para leitura, muitas vezes, aparentemente contraditórias. O problema de pesquisa proposto foi: Qual o sentido da leitura, em especial da leitura de textos literários, na vida de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Teresina, Piauí? Ou, dito de outra forma, onde a literatura se coloca, ou não, em suas vidas e por quê?

O objetivo geral foi investigar o sentido da leitura, em especial da leitura de textos literários, na vida de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Teresina, tendo como objetivos específicos: a) reconstituir a trajetória de leitura de cada professora participante, considerando as configurações sociais que proporcionaram ou não a constituição de disposições sociais para a leitura, em especial para a leitura literária; b) analisar o papel das experiências leitoras ao longo da vida de cada professora participante no seu processo de se tornar leitora; e c) interpretar o discurso das professoras sobre a importância da leitura para os alunos a partir do papel da leitura na vida de cada professora.

2 Referencial e metodologia

Para a produção e análise dos dados foi central nesta pesquisa não só, mas principalmente, o pensamento de Bernard Lahire (1997, 2002, 2004a, 2004b, 2004c, 2005, 2006) sobre as disposições das quais os atores individuais são portadores, em decorrência de seu percurso biográfico e de suas experiências socializadoras, a quem devo o “olhar” sobre as narrativas recolhidas; e as ideias de Norbert Elias (1995, 1999, 2001) sobre o sentido da vida para cada indivíduo e o conceito de configuração social, também utilizado pelo primeiro. Além desses teóricos, Escarpit (1976) e Barker e Escarpit (1975) me ajudaram a delimitar o que chamo de leitura de textos literários. Um estudo do que seja o letramento literário e a função da escola em relação a esse tipo de letramento, a partir de Chartier (2005) e Soares (1998, 2003, 2005), entre outros, se fez necessário para situar o problema; assim como a formação inicial de professores responsáveis pelo letramento de crianças, segundo Dubois (1990) e Chartier (1999); e as características dos leitores de literatura, segundo Escarpit (1976), Barker e Escarpit (1975) e Lahire (2002), quando tomei o sentido da leitura e, em especial o da leitura de textos literários.

Dois aspectos me levaram a decidir pelas histórias de vida: o fato de as disposições serem constituídas e atualizadas ao longo da vida do indivíduo, por um lado (LAHIRE, 2006); e a aceitação da leitura como profundamente evolutiva e não linear, dependendo das trajetórias dos indivíduos (PERONI, 2003; BAHLOUL, 2002).

As **histórias de vida** constituem o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tendo a intermediação de um pesquisador, sendo, dessa forma, um trabalho coletivo, por envolver um narrador-sujeito e um intérprete (QUEIROZ, 1991). Nesse sentido, difere da **autobiografia**, da **biografia** e do **depoimento**. Na primeira, o próprio narrador se dispôs a narrar sua vida, decidiu pela melhor maneira de fazê-lo e deteve o controle sobre os meios de registro, existindo sem a figura do pesquisador; na segunda, a redação da história fica a cargo de outro, ocorrendo dupla intermediação que aproxima a biografia da história de vida, ou seja, há a presença do pesquisador no relato escrito (PEREIRA, 2000).

Em relação ao depoimento, a diferença está na forma de agir do pesquisador. Aqui, o pesquisador dirige diretamente o colóquio, dependendo dele totalmente a entrevista. Na história de vida, embora isso também ocorra, o pesquisador

age de forma sutil. O narrador é quem decide o que vai relatar e em que ordem, devendo o pesquisador se conservar silencioso o quanto possível, pois o que importa é captar as experiências do entrevistado (QUEIROZ, 1991).

Para o acesso às histórias de vida, a escrita de memorial foi descartada por envolver uma série de possíveis entraves, como a falta de tempo das professoras para a escrita de texto tão longo e complexo; a possível dificuldade de escrever para outro, o que poderia levar à recusa em participar da pesquisa; e, por fim, a possibilidade de muitos detalhes serem suprimidos em um texto escrito. A entrevista face a face permitiria encorajar a entrevistada a detalhar contextos, relatar emoções, enfim, narrar suas **experiências**. Havia, portanto, a oportunidade de evitar que narrativas se transformassem em relatos de informações e não de experiências (LARROSA, 2002). Fatos não são experiências, não expressam aquilo que formou o indivíduo que os narra, aquilo que lhe tocou e, ao tocar, transformou-lhe no ser que é hoje; mas experiências, sim.

Para o acesso às histórias de vida, a entrevista narrativa mostrou-se o meio mais adequado, pois possibilitou encorajar a entrevistada a detalhar contextos, relatar emoções – narrar suas experiências –, evitando que narrativas se transformassem em relatos de informações e não de experiências.

O procedimento utilizado, então, foi a entrevista não diretiva (DONNAT, 2004), que permitiu à entrevistada, a partir do tema proposto, organizar o seu discurso e desenvolver os assuntos que lhe pareceram importantes, sem a limitação de um marco pré-estabelecido por outro. A seleção dos fatos, a caracterização, a interpretação que se produz e as representações da experiência são organizadas numa narrativa, segundo um enredo. Assim, o sujeito que narra sua vida, constrói um enredo e segue, organizando as lembranças dentro desse enredo, ou seja, procede a uma interpretação.

Foi de grande ajuda a leitura de Donnat (2004), Gaskell (2002), Flick (2004) e Jovchelovitch e Bauer (2004) para a concepção e realização das entrevistas. Como este estudo não buscou analisar práticas objetivas de leitura, mas procedimentos de atribuição de sentido a essas práticas, o discurso das professoras foi analisado, e não a prática docente.

Os critérios de seleção das professoras participantes da pesquisa foram: a atuação na Educação Infantil e/ou nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que, para a maioria da população, o primeiro contato com a leitura literária ocorre, quando ocorre, na escola, tendo a professora como mediadora; a atuação no

ensino da língua materna, sendo responsável pelo letramento literário inicial de crianças; a formação das professoras participantes, colocando como exigência o curso de formação de professores, fosse esse curso o antigo Curso Pedagógico (Ensino Médio), o Normal Superior e/ou qualquer Licenciatura Plena (Educação Superior); o tempo de no mínimo cinco anos de atuação no nível de ensino exigido aqui, visando garantir que as professoras participantes, pelo tempo de atuação decorrido, já haviam tido tempo para refletir mais detidamente sobre as exigências próprias desse nível de ensino; e todas deveriam ser consideradas excelentes professoras alfabetizadoras por seus pares e por avaliações externas existentes na rede municipal de ensino, como forma de garantir que as professoras participantes eram envolvidas em sua profissão. Todas as participantes são mulheres, embora o gênero não tenha sido eleito como critério para seleção das participantes.

Como a finalidade desta pesquisa não era contar opiniões ou pessoas, mas compreender a relação que as professoras entrevistadas têm com o objeto leitura, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, o número de professoras a ser entrevistado não precisaria ser estatisticamente representativo dentro do universo de pesquisa. Aliás, a concordância em participar desse tipo de pesquisa termina sendo também um fator importante na definição do número de participantes. Dessa forma, de catorze professoras consideradas, dez se dispuseram a participar.

O primeiro contato com as participantes da pesquisa foi proporcionado por uma professora da escola, ex-diretora. A todas, individualmente, foi exposto o tema e os objetivos da pesquisa e em que medida seria sua participação, formulando, em seguida, o convite. As entrevistas foram realizadas na residência de cada entrevistada, com exceção de duas.

As entrevistas foram agendadas em dia e horário de acordo com a conveniência de cada participante, as quais foram solicitadas a preencher um questionário para caracterização socioeconômica e cultural. Na entrevista, foi solicitado o relato de suas vidas, ressaltando fatos, pessoas e experiências que as levaram às leitoras que são hoje.

Todas as entrevistas foram gravadas e se desenvolveram de acordo com as orientações de Flick (2004), sendo iniciadas por uma questão geradora, seguida apenas por acenos de incentivo à entrevistada, para que a narrativa fluísse. A questão geradora proposta foi: “Gostaria que você me contasse sua história e, nela, suas experiências com leitura, desde os primeiros contatos. Pode começar desde as mais remotas lembranças;

tudo que você se lembrar é importante para mim.” As entrevistas foram realizadas em, pelo menos, um encontro, ao final do qual, a professora entrevistada era solicitada a assinar uma carta de cessão, autorizando o uso da gravação.

As gravações das entrevistas não foram transcritas. Seguindo orientação de Kaufmann (1996), procedeu-se à escuta exaustiva de cada entrevista. A escuta permitiu não só lembrar o momento da entrevista, como não perder os momentos de hesitação, de emoção, momentos estes que revelam a força das experiências vividas. A análise das histórias de vida foi realizada a partir do referencial descrito, observando as oito propriedades culturais das quais dependem as práticas e preferências culturais, segundo Lahire (2006). Na análise das entrevistas, foram observados, ainda, alguns tópicos, reunidos em blocos temáticos, essenciais para compreender a trajetória leitora das professoras entrevistadas.

As professoras participantes desta pesquisa trabalham na mesma escola, embora este não tenha sido um dos critérios de seleção das entrevistadas. O nome da escola, assim como os nomes das professoras, não foi revelado para garantir sigilo quanto à identidade das professoras e, facilitando as narrativas. A escola onde o grupo trabalha oferece o primeiro ciclo do Ensino Fundamental – 1º e 2º blocos –, nos dois turnos, e foi fundada na década de 1980 para atender a população de um bairro da periferia de Teresina.

As dez professoras que aceitaram participar da pesquisa guardavam algumas características em comum, como a formação – Curso Pedagógico e, pelo menos, uma graduação –; e a participação em cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Prefeitura Municipal de Teresina. A idade das professoras variava entre trinta e seis e cinquenta e um anos, concentrando-se em torno de quarenta anos, indicando um grupo experiente, confirmado pelo tempo de atuação no magistério, entre treze anos e cinco meses e vinte e três anos e onze meses, com concentração em torno de vinte anos de experiência. Em relação ao estado civil, seis das dez professoras eram casadas, duas eram separadas e duas, solteiras. A maioria era de origem urbana, sendo três da capital e duas de cidades do interior do Estado. As demais nasceram na Zona Rural.

Para analisar as narrativas das professoras, foi reconstituída a trajetória de cada uma a partir das narrativas e das informações constantes na *Ficha de identificação da professora*. O relato da própria vida é, em si, uma interpretação que o sujeito faz das lembranças que possui de sua própria trajetória, interpretação esta realizada a partir do presente e, portanto, é um esforço de atribuir sentido ao vivido que o próprio indivíduo

faz. Ao reconstruir essas trajetórias, procedi a uma segunda interpretação, sendo, portanto, esta uma interpretação da interpretação (GEERTZ, 1989).

Essa interpretação, no entanto, só foi possível pela utilização de conceitos que ajudaram a “ler” os dados para construir uma resposta ao problema de pesquisa. Assim é que, para a análise das entrevistas realizadas, além de oito propriedades culturais apontadas por Lahire (2006), foram considerados como pertinentes alguns temas: o sentido da vida que transparece nas trajetórias, o lugar ocupado pela leitura na realização desse sentido e a que tipo de leitura a entrevistada se refere.

3 Conclusão

A partir das narrativas das professoras participantes e dos respectivos questionários, a trajetória de leitura de cada professora foi reconstituída, considerando as configurações das quais participaram ao longo da vida e que lhes proporcionaram ou não a constituição de disposições para a leitura, em especial para a leitura literária.

O grupo pesquisado é composto por indivíduos com perfil cultural dissonante. São pessoas que experimentaram, ao longo da vida, situações de **mobilidade social**, ou seja, passaram a ocupar uma posição diferente daquela ocupada pelos pais; de **mobilidade escolar**, possuindo um nível escolar diferente daquele dos pais; e de **mobilidade profissional**, vindo a mudar de posição na hierarquia profissional.

Todas as participantes experimentaram mobilidade social, caracterizada pelo aumento da renda e do poder aquisitivo em relação aos pais. Em relação à mobilidade escolar, todas fazem parte da primeira geração da família a chegar ao ensino superior, geração esta em que nem todos os membros alcançaram o mesmo nível de escolaridade delas. Por fim, todas experimentaram mobilidade profissional em relação à ocupação dos pais, pois o magistério representa, para as camadas populares, o acesso a uma profissão, diante de ocupações desqualificadas, como a de trabalhador rural, vigia, zeladora, merendeira ou professora leiga, por exemplo. Essa mobilidade foi atenuada quando outros membros da mesma geração alcançaram profissões mais valorizadas socialmente, e o magistério passou a ser pouco em face do que poderia ser sido alcançado.

As professoras pesquisadas demonstraram, em seus relatos, trajetórias de leitura ligadas estreitamente às experiências escolares. Provenientes de famílias

populares, a escola representava para elas e para as suas famílias a chance de ascensão social. Aprenderam, portanto, a leitura escolar, ou seja, uma leitura que cobra uma finalidade específica, sendo apenas um meio para adquirir algo. Não tendo tido na escola eventos de letramento literário, mas apenas os destinados aos exercícios escolares, não puderam por esse meio desenvolver práticas de leitura além das escolares.

Na escola, essas professoras não participaram de configuração que as levasse a constituir disposições para a leitura. Em muitos casos, foi a escola uma dura experiência, suportável pela necessidade de superar a condição humilde da família. O sucesso escolar foi possível para estas professoras pela ação constante de famílias voltadas para a escola como meio de ascensão social para os filhos.

No curso de formação inicial – Curso Pedagógico –, tiveram reforçada a crença na importância da leitura, mas não o desenvolvimento de disposições para agir correspondentes àquelas. Os poucos e passageiros eventos de letramento literário, geralmente na adolescência, ocorreram por intermédio dos pares e, tão logo ingressavam em outra configuração, aquelas leituras perderam a referência que lhes possibilitavam a ocorrência.

O ingresso na profissão não representou uma configuração favorável à leitura, sendo os eventos de leitura restritos às orientações dos livros didáticos. Já a entrada na escola onde trabalham atualmente marcou a participação em uma configuração que possibilitou oportunidades de letramento profissional, mas o letramento literário continuou sem espaço, uma vez que o letramento profissional, inicialmente pautado em leituras orientadas pela Coordenadora da Escola *, baseada em livros de orientação construtivista e, posteriormente, no estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), a leitura literária não adquire autonomia para mobilizar o grupo.

Com o ingresso no curso superior, de forma tardia, as práticas de leitura repetiam as anteriormente vividas em situações de aprendizagem: estudar para fazer resenha, preparar “seminários” ou escrever trabalhos solicitados pelos professores, sem terem tido a oportunidade de construir uma nova relação com a leitura. Ao proporcionar somente eventos de letramento funcional, o curso de Pedagogia reforçou a inutilidade da literatura para a formação do alfabetizador.

É possível interpretar o discurso dessas professoras sobre a importância da leitura em contradição com suas práticas restritas de leitura como crenças constituídas

desde a infância, no seio da família, e confirmadas pela escola, ao longo de toda a escolaridade, inclusive na vida profissional, uma vez que atuam nas séries iniciais, sem, contudo, terem constituído disposições para agir correspondentes àquelas crenças.

As professoras que tentaram uma aproximação do texto literário (notadamente da literatura brasileira clássica) declararam ter sentido dificuldades para a compreensão de tais textos e, por isso, desistiram de tentar. Essa dificuldade é devida ao ambiente predominantemente oral em que nasceram e cresceram e não deixa de ser reflexo da incompetência da escola para desenvolver um projeto de leitura de literatura na escola, um projeto que possibilitasse o avançar gradativo para leituras mais elaboradas, do ponto de vista sintático e lexical. Não houve, portanto, mediadores para essas leituras na escola ou na família, durante a escolarização básica. Uma vez atuando profissionalmente, não participaram também de cursos ou momentos de formação continuada que proporcionassem mediadores para o desenvolvimento da leitura literária; ou seja, para o professor alfabetizador, as instituições pelas quais passaram confirmaram a ideia de que não há necessidade de o professor alfabetizador ser um leitor literário, menos ainda conhecer a produção literária infantil e adulta. Por via do casamento isso também não foi possível, uma vez que aquelas que são casadas afirmaram serem os maridos ainda mais distantes da cultura escrita, havendo mesmo o caso de repressão para as tentativas de retomada da formação encetadas pela esposa. O apoio dos cônjuges é referido em termos de facilitação nas atividades domésticas, mas não como um interlocutor ou mesmo alguém que provocasse a constituição de disposições para a leitura. No caso de uma das entrevistadas, o apoio do marido representou uma atualização de disposições para a leitura escolar e não para a leitura literária.

Em relação ao conhecimento da literatura e à prática de leitura literária, esse grupo de professoras não teve, seja durante a formação inicial, seja durante a formação continuada, nem mesmo a constituição de crenças em torno de uma necessidade de o professor alfabetizador ser um leitor de literatura. A literatura não existe para elas, nem mesmo como exigência do próprio ofício. Nos poucos eventos de práticas de leitura literária descritos, as professoras comportam-se, em relação à literatura, como leitores leigos, quando deveriam ser leitores profissionais, e não percebem essa necessidade posta pelo próprio ofício.

É perceptível nos relatos das professoras a ausência da literatura como parte da formação das novas gerações e de um plano de trabalho pedagógico explícito, seja

como proposta da Escola *, seja como proposta institucional da Secretaria Municipal de Educação (Semec). Quando se trata de literatura, o que direciona as práticas declaradas por essas professoras é a experiência pessoal com a literatura ou a ausência dessa prática.

Ainda que tenham participado de cursos oferecidos pela Semec, que tinham como intuito implantar uma nova proposta curricular de inspiração construtivista, em que o texto assume posição central nas práticas de alfabetização, e que sejam consideradas excelentes profissionais, as professoras entrevistadas não colocam a literatura como um tema a ser considerado, seja em decorrência de suas experiências pessoais, seja em decorrência de reflexões que por ventura tenham feito durante os cursos de formação ou por provocação da Coordenação da escola.

Um grupo caracterizado por envolvimento na profissão e que participou ativamente de cursos de formação continuada com o estudo dos PCN, somente a partir de uma crítica a esse documento poderia abordar a leitura literária na escola. Como vimos, não há lugar para a literatura ali e as orientações metodológicas somente se relacionam à leitura de outros gêneros textuais, calando em relação à leitura literária, sem perceber a especificidade desta. A literatura parece permanecer relegada à função de pretexto para o aprendizado da leitura, da escrita, da gramática, sempre servindo para alguma coisa. O valor formativo da literatura não é considerado como central, e, quando muito, aparece em meio a uma longa relação e de forma vaga como “bom para as crianças”. A literatura não é vista como uma arte – a arte literária, a arte da palavra – e, como tal, digna de compor o currículo escolar por seu poder formador. Só serve se com ela for possível “ensinar algo”: uma regra gramatical ou uma regra de comportamento.

A atualização de disposições para a leitura funcional ocorreu para algumas das professoras, quando participaram principalmente de cursos de formação continuada, seguida da realização do curso superior e da pós-graduação, para outras. A leitura funcional de textos ligados diretamente à alfabetização encontrou sentido em um grupo que participa de uma configuração em que esse tipo de leitura cumpre uma função, mas na qual a leitura literária não encontra espaço, seja como objeto de estudo, seja como fruição. Não me parece demais afirmar a possibilidade de isso vir a acontecer, considerando a forte motivação desse grupo, que se mostra empenhado em aprimorar sua prática e, por essa via, poderá descobrir a literatura.

Nesta pesquisa, como já afirmado, não me preocupei com as práticas pedagógicas, a não ser através dos discursos das professoras. Uma pesquisa que,

partindo do mesmo referencial teórico, buscassem analisar também as práticas concretas no espaço escolar, assim como a visão de literatura que se vai passando aos alunos, me parece esclarecedora para apoiar decisões sobre formação inicial e continuada de professores alfabetizadores. Um outro aspecto que não incluí nesta pesquisa, mas que, ao longo dela, me pareceu importante ser pesquisado foi a relação que a coordenadora da escola mantém com a literatura e como essa relação se transfere às professoras sob sua orientação, pelo reforço de idéias relacionadas à literatura e à leitura literária nos anos iniciais de escolarização, anos esses, muitas vezes, decisivo para a formação de leitores literários.

Referências

BAHLOUL, Joëlle. **Lecturas precarias**: estudio sociológico sobre los “pocos lectores”. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2002. 163 p. (Colección Espacios para la lectura).

BARKER, Ronald; ESCARPIT, Robert. **A fome de ler**. Rio de Janeiro: FGV; INL, 1975. 188 p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os(as) professores(as) são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salete Ribas da (Org.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 1998. p. 23-59. (Coleção Leituras do Brasil).

_____. Professoras de Português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-109. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: 1997. 144 p.

CHARTIER, Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 89-97.

_____. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida et al (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 127-144. (Coleção Literatura e Educação, 6).

DONNAT, Olivier. Encuestas sobre los comportamientos de lectura: cuestiones de método. In: LAHIRE, Bernard (Compilador). **Sociología de la lectura**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2004. p. 59-84. ((Colección Lenguaje, escritura, alfabetización).

DUBOIS, Maria Eugenia. El factor olvidado en la formación de los maestros. **Lectura y vida**, México, DF, ano 11, n. 4, p. 2-5, dec. 1990. Disponível em: <[HTTP://www.lecturayvida.org.ar/pdf/Dubois.pdf](http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/Dubois.pdf)>. Acesso em: 30.01.08.

ELIAS, Norbert. **Mozart**: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. 150 p.

_____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1999. 204 p.

_____. **A solidão dos moribundos**: seguido de *Envelhecer e morrer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 107 p.

ESCARPIT, Robert. **A revolução do livro**. Rio de Janeiro: FGV; INL, 1976. 156 p.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2004.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; _____ (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. 323 p.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 90-113.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'Entretien compréhensif**. Paris: Éditions Nathan, 1996. 126 p. (Nathan Université, 128).

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. 367 p. (Série Fundamentos, 136).

_____. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004a. 344 p.

_____. Introducción. In: _____ (Compilador). **Sociología de la lectura**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2004b. p. 9-13. (Colección Lenguaje, escritura, alfabetización).

_____. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literária. In: _____ (Compilador). **Sociología de la lectura**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2004c. p. 179-197. (Colección Lenguaje, escritura, alfabetización).

_____. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia: problemas e práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005. Disponível em: <[WWW.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2006.

_____. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 656 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 19, p. 19-28, jan./abr. 2002.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre história de vida, biografias e autobiografias. **História oral**, São Paulo, n. 3, p. 117-127, jun. 2000.

PERONI, Michel. **Historias de lectura**: trayectorias de vida y de lectura. México, DF: Fondo de Cultura Econômica, 2003. 175 p. (Colección Espacios para la Lectura).

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. 171 p. (Biblioteca básica de Ciências Sociais. Série 2. Textos, 7).

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p. (Coleção Linguagem e Educação).

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. 1ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48. (Coleção Linguagem e Educação).

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 29-34. (Coleção Literatura e Educação, 6).