

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Flavia Eduardo Carraro

O CAPITAL CULTURAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paranaíba/MS

2021

Flavia Eduardo Carraro

O CAPITAL CULTURAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Milka Helena Carrilho Slavez.

Paranaíba/MS

2021

FLAVIA EDUARDO CARRARO

C299c Carraro, Flavia Eduardo

O capital cultural de professores da educação infantil /
Flavia Eduardo Carraro. – Paranaíba, MS: UEMS, 2021.
90p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientadora: Prof. Dr^a Milka Helena Carrilho Slavez

1. Capital cultural 2. Educação infantil 3. Literatura infantil
4. Formação do gosto I. Slavez, Milka Helena Carrilho II.
Título

CDD 23. ed. – 370.111

O CAPITAL CULTURAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 26 de julho de 2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora – Participação por
videoconferência

Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Participação por videoconferência

Prof. Dr. Darbi Masson Suficier
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara-SP – Participação por videoconferência

Aos meus filhos Miguel e Olavo, tudo e sempre.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Paranaíba.

Às professoras entrevistadas por disponibilizarem seu tempo e contribuírem com a construção dessa pesquisa.

À minha orientadora, a professora doutora Milka Helena Carrilho Slavez, que com paciência me conduziu neste trabalho de pesquisa.

Aos estimados servidores da seção técnica-administrativa de Pós-Graduação pela competência, atenção e carinho.

Aos meus queridos professores do Programa de Pós-Graduação, que participaram e contribuíram com seus conhecimentos. Que tiveram muita paciência para me explicar muitas vezes a mesma coisa até que eu pudesse entender o que era preciso.

A todos que contribuíram para que este trabalho fosse realizado. Foram apoios desde as palavras de incentivo, encorajamento, até as mais objetivas críticas e correções.

A todos amigos que fiz neste percurso.

Ao meu amigo Celso Ribeiro, pelo companheirismo, boa vontade, ajuda e paciência.

Ao meu companheiro Rodrigo Repiso Campanholo por estar sempre presente e participar ativamente de todas as etapas e por ser pai e mãe ao cuidar dos nossos filhos Miguel e Olavo, nossas joias, em todos momentos que tive que me ausentar.

CARRARO, Flavia Eduardo. *O capital cultural de professores da educação infantil*. 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

RESUMO

A estrutura teórica desta pesquisa está na área de Linguagem, Educação e Cultura do Programa de Pós-Graduação (PGEDU) nível de Mestrado em educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade Universitária de Paranaíba. A pesquisa em banco de teses e dissertações demonstra o quanto são escassos os trabalhos que abordam, especificamente, a leitura ou a literatura infantil nas salas de aula da educação infantil. Este aspecto, somado ao grande interesse pelo tema, e o fato de atuar na educação infantil há quatro anos, levaram a realizar este trabalho. O corpus desta pesquisa é delimitado por entrevistas semiestruturadas com quatro professoras de crianças de cinco anos de idade, matriculadas na última série da educação infantil. Apresenta-se uma pesquisa bibliográfica e os dados das entrevistas semiestruturadas. Embasada em trabalhos acerca da literatura infantil e da leitura de Cademartori (2010), Magnani (2001, 1998), Mortatti (2001), Zilberman (1982, 1999, 2012) aliados aos conceitos de capital cultural de Bourdieu (2003, 2007a, 2007b, 2009). O objetivo geral foi analisar o capital cultural de quatro professoras de educação infantil, assim como a relação estabelecida com o ensino de literatura infantil. Pautada pelos objetivos específicos, por meio da análise das entrevistas, verificou-se as possíveis influências do capital cultural das professoras no manejo em sala de aula; identificou-se os indícios da cultura herdada da família e da cultura escolar no professor que serve de correspondência à prática docente e quais as concepções das professoras sobre a leitura na fase infantil, antecedente à alfabetização, seguindo uma perspectiva sociológica dos conceitos de Bourdieu sobre capital cultural e seus estados simbólicos. Por isso investigamos a posição teórica, segundo a qual Bourdieu (2007a) constrói o conceito de “formação dos gostos” e o caráter influenciador na aquisição de capital cultural secundário. Assim, por meio desta investigação, concluímos que o capital cultural das docentes influencia os conteúdos ministrados em sala de aula referentes à literatura infantil.

Palavras-chave: Capital Cultural. Educação infantil. Literatura infantil. Formação do gosto.

CARRARO, Flavia Eduardo. *O capital cultural de professores da educação infantil*. 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021

ABSTRACT

The theoretical structure of the research is in the area of Language, Education and Culture of the Postgraduate Program (PGEDU) Master's level in education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba University unit. Research in a thesis and dissertation database demonstrates how scarce works are that specifically address reading or children's literature in early childhood classrooms. This aspect, added to the great interest in the theme and for working in Early Childhood Education for four years, led to this work. The corpus of this research is delimited by semi-structured interviews with four teachers of five-year-old children, enrolled in the last series of early childhood education. It presents a bibliographic research and data from semi-structured interviews. Based on works about children's literature and reading, by Cademartori (2010), Magnani (2001, 1998), Mortatti (2001), Zilberman (1982, 1999, 2012), and Bourdieu's concepts of cultural capital (2003, 2007a, 2007b, 2009). The general objective was to analyze the cultural capital of four teachers of early childhood education, and the relationship established with the teaching of children's literature. Guided by the specific objectives, through the analysis of the interviews, it was verified the possible influences of the cultural capital of the teachers in the handling in the classroom; the evidence of the culture inherited from the family and the school culture was identified in the teacher, which corresponds with the teaching practice and what are the teachers' conceptions about reading in the child stage, prior to literacy, following a sociological perspective of Bourdieu's concepts about cultural capital and its symbolic states. We investigated the confirmation of the theoretical position, according to which Bourdieu (2007a) constructs the concept of "formation of tastes" and the influential character in the acquisition of secondary cultural capital. And we understand that the cultural capital of teachers influences the content taught in the classroom regarding children's literature.

Keywords: Cultural Capital. Child education. Children's literature. Formation of taste.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 CAPITAL CULTURAL E LEITURA LITERÁRIA, INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
1.1 Capital cultural.....	22
1.2 Sobre a constituição do gosto da leitura literária	28
1.3 O gosto e as práticas culturais.....	32
2 A LEITURA DA LITERATURA INFANTIL	38
2.1 Um pouco de História.....	39
2.2 A especificidade que o termo infantil produz ao ser incorporado à literatura.....	42
2.3 A Literatura infantil, o mercado editorial e a escola.....	44
2.4 Formação do gosto pela leitura literária	48
3 PRÁTICAS CULTURAIS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	54
3.1 Professora entrevistada Alice	55
3.2 Professora entrevistada Bruna.....	57
3.3 Professora entrevistada Carla	60
3.4 Professora entrevistada Denise	61
3.5 As práticas culturais e a leitura literária em sala de aula.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A - DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL.....	85
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	86
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	88

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente pesquisa foi analisar o capital cultural de quatro professoras, que atendem crianças de cinco anos de idade, matriculadas na última etapa da educação infantil, bem como a relação estabelecida entre o capital cultural dessas professoras com o ensino de literatura infantil, com o fito de compreender os aspectos da profissão e as práticas de sala de aula.

O capital cultural segundo Bourdieu (2007b, p. 73) é um conceito criado como hipótese utilizada para explicar “a desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais”. Vale destacar que esse conceito é utilizado em diferentes pesquisas e áreas, não se aplica em exclusividade para a educação. Portanto, o capital cultural a que se refere Bourdieu (2007b) pode ser transmitido ou herdado. E não é algo unicamente material, podendo ser imaterial.

A investigação sobre a educação infantil surge devido às vivências profissionais desta pesquisadora na docência nesse contexto educacional, as quais geraram questionamentos acerca das concepções dos pares sobre o tema da leitura literária para crianças pequenas. Tendo em vista que foram vivenciadas algumas situações de dúvidas no desenvolvimento profissional inicial e uma diferença observada nas condutas adotadas, denotando diferentes ações dentro de uma mesma etapa escolar, uma vez que fica comprovada, pelas leituras realizadas, a necessidade em se apresentar materiais de leitura e uso da literatura em sala de aula.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve o tema de leitura, já tão estudado, visto que a alfabetização se encarrega de uma grande parte desse tema, optamos por investigar o emprego da leitura literária em sala de aula em fase que antecede a alfabetização e as suas implicações culturais.

Nessa etapa antecedente ao ensino fundamental de nove anos, a educação infantil passa a compor o ensino obrigatório, que por lei, torna obrigatórias a matrícula das crianças de quatro anos na educação infantil. Essa obrigatoriedade serviu como critério para estabelecermos a delimitação do período para efetuar o levantamento bibliográfico, ou seja, a partir da data dessa legislação, buscou-se identificar pesquisas a respeito do capital cultural e da aplicação da leitura literária na educação infantil.

Essa legislação determina que aquilo que é definido como educação infantil abrange uma faixa etária de zero a cinco anos e 11 meses, porém a Lei Federal 12.796/13 (BRASIL, 2013), sobre a escolarização obrigatória, institui o ensino obrigatório para crianças a partir de quatro anos a partir do ano de 2013. De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988),

art. 208, inciso I, a educação básica é obrigatória dos quatro aos 17 anos de idade. E ainda, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) art. 30, inciso II, deve ser oferecida a modalidade pré-escola às crianças de 4 a 5 anos. (BRASIL, 2018, portal¹ da Confederação Nacional dos Municípios, n. p.).

Complementando ao disposto na Constituição Federal, o portal² do Ministério da Educação (MEC) informa que:

As crianças brasileiras devem ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Para atender essa obrigatoriedade — a matrícula cabe aos pais e responsáveis —, as redes municipais e estaduais de ensino têm até 2016 para se adequar e acolher alunos de 4 a 17 anos. O fornecimento de transporte, alimentação e material didático também será estendido a todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2013, n.p.).

Ainda, sobre isso, temos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) os artigos especificamente referentes à educação infantil:

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Tendo em vista essa legislação, temos nossos questionamentos sobre como se processa a educação infantil dentro das instituições de ensino de nosso país, educação esta que é a primeira fase da escolarização obrigatória da criança, a base onde serão erguidos os usos e os costumes escolares, somados às inquietações profissionais da sala de aula.

Essas novas normas foram estabelecidas pela Lei nº 12.796, do dia 4 de abril, sancionada pela presidenta da República, Dilma Rousseff, e publicada no Diário Oficial da União de sexta-feira, 5 de abril de 2013. Com o objetivo de ajustar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) à Emenda Constitucional nº 9, de 11

¹ Portal da Confederação Nacional dos Municípios: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/stf-confirma-idade-de-corte-para-ingresso-na-educacao-infantil-e-fundamental>.

² Portal disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>

de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos de idade.

Com base nos ajustes dessa Lei para a educação infantil, nossas buscas de pesquisas são por trabalhos com data baseada na da Lei sancionada que é abril de 2013, abrangendo, portanto, um período de 2013 a 2019.

O percurso desta pesquisa, com o fito de investigarmos um aspecto relevante sobre a educação infantil, mapeamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (ibict) trabalhos a partir dos descritores “leitura literária” e “educação infantil”, posteriormente, “capital cultural” e “leitura literária”. Alguns outros termos acabaram por se cruzar, como capital cultural e educação infantil.

Foram escolhidos descritores e assuntos que antes estavam centrados em buscar o gosto pela leitura, porém, filtrando os termos de capital cultural de Bourdieu acerca do universo escolar, e inserindo as etapas da educação infantil como obrigatórias. Assim, o destaque ficou para as teses e dissertações mais recentes, com olhares voltados a partir da data da Lei Federal que institui o ensino obrigatório para crianças a partir de quatro anos, ou seja, a partir de 2013.

Das leituras prévias, o sistema de seleção de relevância dos trabalhos foi encontrar pesquisas que tratassem de leitura e capital cultural, com base em Bourdieu. No total foram encontradas 256 dissertações e 134 teses.

Dentre essas, selecionamos as Dissertações datadas de 2013, 2017, 2018, 2019. Nelas encontramos pesquisas que tratam da leitura e alfabetização, mas não encontramos trabalhos que tenham como sujeitos quem está por trás dessas lições da rotina escolar, a figura do docente. Nas buscas, não há trabalhos que se direcionem para a aquisição do capital cultural por meio da leitura, especificamente na educação infantil.

Apareceram nas teses e dissertações pesquisadas com o descritor de capital cultural, o conceito de *habitus*, muito mais do que o de capital cultural propriamente. A intenção por esta busca foi a focalização do tema da leitura com crianças pequenas, antes do ingresso ao 1º ano do Ensino Fundamental que forneça dados de pesquisas na Educação que tratem do tema, uma vez que são dados frequentes nestes estudos: formar leitores e bons leitores, críticos, para que, não importa o caminho a seguir, tenham a percepção e reflexão diante de enunciados simples do dia a dia, e com maior bagagem teórica para participarem na sociedade e em seus mais variados campos de ascensão econômica e social.

Dessa forma, pudemos detectar que poucas pesquisas mostram resultados ou levantam questionamentos sobre a educação infantil. Ao realizar a pesquisa com o descritor capital

cultural de Bourdieu, apareceram 400 trabalhos listados. As pesquisas encontradas, em sua maioria, analisam a educação sob o prisma do ensino fundamental e médio, porém as preocupações com a educação infantil se mostraram ser um campo escasso. Embora a criança tenha sido objeto exaustivo de pesquisas, não encontramos trabalhos que tratassem dessa etapa da educação, decretada recentemente, como escolarização obrigatória que aparecessem nas buscas com as palavras chave que utilizamos.

Como afirmado, são recentes os dados sobre a escolarização obrigatória (Lei 12.796/13) e são novas as possibilidades de pesquisas com essa faixa etária, a partir dos quatro anos de idade, buscando compreender a etapa inicial da educação escolar obrigatória com o tema da leitura literária. Portanto, essa é a grande relevância desta pesquisa, já que as pesquisas atuais sobre a educação infantil, apenas, mencionam o início da escolarização para explicar os fenômenos estudados nos ensinos médio e superior, mas não trazem como foco a educação infantil em si.

O mapeamento das pesquisas revelou trabalhos com datas variadas, contando com apenas um do ano de 2011, que apesar de estar fora da data posteriormente definida como limite na pesquisa, é a tese que deu origem aos questionamentos e não poderia deixar de ser citada. O ano de 2013 é a data mais antiga de trabalhos que forma listados, sendo que os demais escritos de pesquisa datam de 2017, 2018 e 2019.

Donato (2011), em sua tese de doutoramento, levanta questionamentos sobre a aquisição do capital cultural secundário com as crianças pequenas de zero aos cinco anos, visto que a alfabetização ainda é o primeiro e maior desafio das políticas públicas. Outras pesquisas localizadas trazem diferentes olhares a partir dos conceitos de Bourdieu. Entretanto, nossa investigação tem como objetivo focalizar somente o campo da educação infantil para não se estender por caminhos desconhecidos, ou temas que fujam à propositura inicial.

Desse modo, tratar de capital cultural na educação é desafiador, especialmente, no que tange o caminho da busca por aquisição de capital cultural secundário (BOURDIEU, 2007b), mediado pela leitura com crianças de cinco anos matriculadas na educação infantil, ou algo que mescele a figura do professor da educação infantil com esse tema.

Os trabalhos de pesquisa voltados à educação infantil tratam a educação de zero a três anos no aspecto do cuidar/educar, ou então temas mais abrangentes que comportem o espaço entre zero a cinco anos, enfatizando a educação, os direitos da criança sob os olhares dos direitos civis, e enfocam, sobretudo, o direito ao convívio, ao desenvolvimento psicossocial, cujos temas giram em torno da ludicidade, do brincar, dos aportes teóricos que fundamentam as

concepções da educação e do cuidar no trato com as crianças, mas não abordam a questão do capital cultural.

Após essas referências é necessário expor que há trabalhos que tratam de temas relacionados aos professores alfabetizadores, das crianças em fase de alfabetização, dos pressupostos teórico-metodológicos e, sobretudo, dos fracassos escolares, todos a partir do exercício do ensino fundamental, de faixa etária a partir dos seis anos de idade.

As questões socioculturais levantadas nas pesquisas analisadas não focalizam os fatores econômicos, apoiados nas teorias de Bourdieu (2007a), no tocante a sua afirmação sobre o capital cultural não estar somente atrelado ao fato de o sujeito ter ou não capital econômico, já que ele afirma que a aquisição e herança de capital cultural ou social não têm como única explicação, o cunho monetário.

Verificou-se com esse levantamento de pesquisas, que há trabalhos que mesmo estando ligados ao viés da educação, pouco dialogavam com o objeto dessa pesquisa, que é a análise, no campo da educação infantil, do capital cultural das docentes, por meio de leituras literárias empregadas em sala de aula e suas práticas culturais adquiridas ao longo de suas trajetórias em conjunto com a concepção dessas professoras em relação à importância da leitura literária nas aulas para crianças de cinco anos de idade.

Fazendo um recorte na pesquisa de Bulzoni (2017), com relação aos gostos de gênero literário, a autora declara que a sociedade é motivadora do *habitus*, “é responsável pela formação dos gostos de classe e estilos de vida dos indivíduos” (BULZONI, 2017, p. 48). A escola de educação infantil, sendo este ambiente uma parte da sociedade, é um dos locais de acesso às relações sociais da criança, portanto, está inserida na obrigatoriedade em proporcionar o hábito de leitura.

Já Abreu (2018) busca compreender a influência do *habitus* na aprendizagem musical de adolescentes. Nessa pesquisa o autor faz um levantamento das trajetórias de vida dos entrevistados no intuito de alinhar às teorias propostas por Bourdieu. Mesmo sendo a educação musical, no objeto da referida pesquisa, matéria obrigatória do ensino escolar, pouco ou nenhum incentivo foi encontrado na escola com relação à apreciação ou ao aprendizado de música como item do currículo. Nas conclusões da dissertação, o autor destaca que a construção do *habitus* musical fica prejudicada sem os incentivos escolares, e com isso, a formação musical fica a cargo de outros meios que não os escolares para ouvir e conhecer música. Por fim, conclui que a família é outro fator responsável por inculcar o gosto e audição musical aos entrevistados da pesquisa. (ABREU, 2018).

Levando-se em conta o que Bourdieu (2003) traz a respeito das posições sociais do sujeito que interfere na relação com estilos de vida adotados, supõe-se que a sala de aula e as escolhas sobre ler literatura infantil para crianças pequenas têm essa mesma relação. De tal modo, temos a investigação da trajetória leitora dos professores, bem como os tipos de relações trazidas pelas vivências familiares.

Ao busca por mais detalhes e informações sob o descritor “leitura e capital cultural”, nos resultados iniciais, apareceram os termos capital / cultural / capital cultural / leitura, separados, sem apresentar uma relação entre capital cultural e leitura como resultado constante em um único trabalho.

Dando continuidade às pesquisas, foram realizados também alguns outros levantamentos de teses e dissertações na BDTD/ibict em: 01/07/2019. Com o descritor: “capital cultural na leitura literária”. As datas dos trabalhos foram listadas em ordem decrescente. A intenção foi de apurar trabalhos na área de educação, que pudessem se cruzar com os trabalhos pesquisados e ainda com o descritor capital cultural na área da educação. Dos resultados obtidos dois trabalhos de pesquisa tiveram conformidades com nossas intenções de pesquisa e foram relevantes para nossos propósitos.

Dentre esses, na pesquisa de Faria (2017) o autor procurou verificar a contribuição da prática docente como mediadora na formação do leitor do ensino médio. Essa pesquisa se deu por meio de um estudo de caso, observando a mediação docente, cujos resultados apontaram que mesmo havendo outros fatores que podem influenciar na formação de um leitor, a atuação do professor pode ser um grande influenciador na formação dos leitores bons e críticos, utilizando atividades motivadoras. Como fundamento teórico, Faria (2017) se apoia nas teorias dos capitais de Bourdieu (2007b).

Em Souza (2016), foi feito um cruzamento de informações por amostragem das áreas de literatura, educação e sociologia, para trazer informações a respeito do gosto literário do professor. Foi realizada uma pesquisa com professores do ensino médio e fundamentado na teoria de Bourdieu, o objetivo foi identificar o *habitus* dos professores de Língua Portuguesa de sua amostra. Esse autor busca e informa como resultado que as influências dos capitais desses professores-leitores que ele seleciona têm um repertório de leitura basicamente formado por demanda escolar, literaturas de autoajuda e certo desinteresse por poesia.

Os autores dos trabalhos, aqui resenhados, destacam, em suas conclusões, as informações de que as estruturas escolares seguem uma continuidade de reprodução das esferas sociais e que dentro destas instituições educacionais as propagações das desigualdades sociais estão presentes.

Como resultados dessas leituras, a síntese é que a instituição educacional está ligada ao desenvolvimento cultural. Outro dado foi a figura do docente que é visto como mediador dessa cultura e pode influenciar gostos, pode apresentar itens de repertórios culturais. A escola, assim como o professor são as figuras que podem trazer aos discentes variados incentivos de acessos às culturas de forma variadas. Por essa razão avaliar o repertório cultural por meio de suas trajetórias de vida e profissionais nos dá a possibilidade de compreender melhor os aspectos da profissão com ênfase na leitura literária.

Os pesquisadores, mesmo falando do desenvolvimento de gosto, de capacidade de leitura crítica, de gosto literário do docente, não tratam da literatura para a escola como uma apreciação artística.

Por essa afirmação, a pesquisa sobre a importância de se ler para uma criança de cinco anos, levando em consideração o capital cultural inserido nesse hábito que, supostamente desenvolve o gosto por tal exercício, está ligada ao docente e suas práticas e, mais do que isso, precisa ser analisada pelo viés de sua trajetória de vida também, de seus gostos literários e culturais, bem como suas concepções de educação para executar essas ações.

Assim sendo, tivemos como percurso metodológico nesta investigação: o levantamento das pesquisas já realizadas, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo com coleta de dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada.

Quanto ao método de pesquisa, procurando alinhar com a teoria que fundamenta este estudo, buscamos em Thiry-Cherques (2008, p.28), ao esclarecer que “o estruturalismo de Bourdieu se volta para uma função crítica, a do desvelamento da articulação do social. O método que adota se presta à análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese das condutas”.

A pesquisa, aqui apresentada, busca compreender, por meio das teorias sociológicas de Bourdieu (2007a, 2007b), as práticas docentes relacionadas aos conteúdos literários de sala de aula, partindo de uma abordagem qualitativa, com levantamento de pesquisas bibliográficas e dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Dessa maneira, utilizamos a triangulação para a análise dos dados, pois conforme Brito e Leonardos (2001, p. 29-30),

O pesquisador é assim convidado a fazer apenas obra de clarificação, a partir dos dados que lhe são oferecidos pelos atores sociais. A colocação em evidência das capacidades reflexivas do senso comum é um convite ao questionamento da clivagem entre o pesquisador e seu objeto, entre saber científico e senso comum.

O objetivo é compreender se há influência do capital cultural e qual a relação do capital cultural dos professores na aplicação da leitura literária em sala de aula de crianças de cinco anos da educação infantil. Para isso, procuramos investigar as experiências vividas que compõem o capital cultural do professor de educação infantil e suas práticas culturais. Além disso, em que medida isso influencia no modo como atuam com a educação infantil, de crianças de cinco anos de idade, estudantes da série final da etapa infantil da educação básica.

O município lócus desta pesquisa situa-se no Estado de São Paulo. Segundo dados estimativos de 2020³, no que se refere à densidade demográfica, é um Município de pequeno a médio porte. A cidade, bem como a etapa da educação infantil, foram escolhidas por serem campo de atuação da pesquisadora. A Secretaria Municipal de Educação do referido município atende crianças distribuídas em unidades de Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e unidades de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). A faixa etária de atendimento dessas escolas de educação infantil vai de zero a cinco anos e 11 meses. Os níveis de Educação Infantil e Fundamental I estão sob tutela de entidades filantrópicas, particulares e, sobretudo, da rede municipal de ensino.

A escolha das entrevistadas ocorreu por amostra de conveniência. As professoras selecionadas para a pesquisa por meio de entrevista atuavam em salas de aula com crianças de cinco anos, que é a última etapa da educação infantil. O quadro de professoras da escola escolhida é de dez professoras, sendo que quatro atuam com crianças na faixa etária que compreende os anos do ensino obrigatório infantil e que estavam disponíveis para a entrevista da pesquisa.

A escola selecionada para a pesquisa agregou convenientes requisitos, desde a aproximação pessoal da pesquisadora com o corpo administrativo, o que facilitou na apresentação dos objetivos da pesquisa até o engajamento das professoras a serem entrevistadas, além de estar localizada na região central da cidade, o que tornou fácil o acesso. O corpo administrativo da instituição escolhida permitiu prontamente, o primeiro contato com as docentes, as quais foram solícitas ao responder os primeiros chamados para as entrevistas, as quais foram marcadas e aconteceram nos dias e horários estipulados pelas professoras e tiveram uma duração média de uma hora e meia.

Para a coleta dos dados foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), baseado nos modelos de Carlindo (2009), Gondinho (2010) e Oliveira (2010).

³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>

Gondinho (2010) traz como princípio em sua pesquisa investigar como se constitui o *habitus* leitor por meio da relação do capital cultural com a trajetória leitora de professoras, visando a alcançar suas hipóteses mediante a análise das narrativas bibliográficas das professoras entrevistadas por ela.

Já em Oliveira (2010) são utilizados outros procedimentos a autora, por intermédio da perspectiva histórico-cultural, a partir dos pressupostos de Bakhtin, realiza observações culminando em estudo de caso de salas de aula da educação infantil no que se refere à literatura infantil. Ela investiga as concepções da organização do trabalho com a literatura infantil.

Carlindo (2009) investiga a relação entre a experiência de formação do professor tanto da vida privada quanto profissional confrontando a aquisição de capital cultural com as práticas em sala de aula.

A respeito da entrevista semiestruturada Alves e Silva (1992, p. 62) destacam que: “há que se levar em conta o contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam seu projeto”. As autoras descrevem que a aplicação da entrevista semiestruturada é aquela que se estabelece um roteiro primário com questões a serem abordadas que se relacionam e são iguais para todos os entrevistados.

Segundo esses autores, as questões que se pretendem investigar devem estar relacionadas diretamente com os aportes teóricos discorridos e ao aspecto semi estrutural porque deve adaptar-se aos sujeitos entrevistados no que tange à sua realidade (ALVES e SILVA, 1992).

Os modelos de entrevistas que foram utilizados auxiliaram na elaboração do questionário semiestruturado por conterem, cada qual, as informações relativas às nossas intenções de pesquisa. Gondinho (2010), Oliveira (2010) e Carlindo (2009) investigaram a leitura nas escolas e trataram da figura do professor como mediador dessa trajetória, trazendo nos questionamentos levantados informações que pretendem investigar os trabalhos da sala de aula, o que para nós é imprescindível, ter um foco nas concepções e atuações das professoras diante do tema da leitura literária.

A respeito da entrevista, Duarte (2004) contribui nas informações sobre esse tipo de coleta de dados, confirmando que o pesquisador precisa deixar claro as regras, suas intenções para que proporcione um claro debate em sua pesquisa de confiabilidade no tocante à apresentação de seus dados obtidos.

Consideramos que a entrevista se mostra bastante apropriada a esta investigação e conforme esclarecem Fraser e Gondim (2004, p.140),

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo.

As entrevistas se organizaram a partir do que foi recomendado por essas autoras. Assim, esta pesquisadora e as docentes entrevistadas tiveram um encontro pessoal, em local e datas definidos pelas entrevistadas. Conforme Fraser e Gondim (2004, p.140) descrevem, os entrevistadores

[...] estão sujeitos às influências verbais (o que é dito ou perguntado), às não-verbais (comunicação cronêmica – pausas e silêncios -, cinésica – movimentos corporais -, e paralinguística – volume e tom de voz), e às decorrentes da visualização das reações faciais do interlocutor

Por isso que a semi estruturação de uma entrevista se deve ao fato de serem um pouco mais flexíveis, já que se comportam de acordo com a condução que o sujeito entrevistado poderá dar, mas, seguindo de maneira organizada as intenções da investigação, que no caso é compreender quais são as influências ou se há influências do capital cultural das professoras de educação infantil na condução e oferta da leitura literária em sala de aula com crianças de cinco anos.

Alves-Mazzotti (2001) defende que a pesquisa precisa necessariamente sair da necessidade pessoal. Ela pode sim partir de uma visão particular, mas não deve continuar sendo o único objeto de estudo. Após se iniciar uma história real, nós pesquisadores devemos aprofundar teorias ainda que consideradas desatualizadas, mas que por este mesmo motivo, precisam ser revistas. A autora ainda acrescenta que,

[...] não se está aqui criticando o fato de se desenvolver uma pesquisa a partir de dificuldades encontradas na prática. Na realidade, muitas pesquisas pecam exatamente por seu completo distanciamento dos problemas com que se defrontam com os professores no cotidiano das salas de aula. Mas se o pesquisador permanece no nível de sua prática específica e de seus interesses individuais, sem uma tentativa de teorização que permita estender suas reflexões a outras situações, pouco ou nada contribui para a construção de conhecimentos relevantes (Alves-Mazzotti 2001, p. 41).

Segundo a autora Alves-Mazzotti (2001, p. 42), a pesquisa precisa entrar em contato com as demandas de soluções de problemas sociais. Baseado em sua afirmação de que é necessário “situar o problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica”, propomos a entrevista e análise dos dados coletados com os olhos voltados a uma percepção

dos fatos e, assim, deixar os questionamentos e análises em aberto, a fim de levantar novas hipóteses, as quais levem a melhoria das ofertas de atividades, bem como manter o que houver de melhor.

A utilização de um referencial teórico da área das ciências sociais nos atende na investigação das relações entre o capital cultural e a atuação do professor em sala de aula na condução da literatura infantil por meio da leitura.

Compreendemos, ainda, que a abordagem de nossa pesquisa está alinhada ao que Alves-Mazzotti (2001) enfatiza ao declarar que a relação da pesquisa. Mesmo sendo um tema já bem debatido, reafirmamos que não estamos a procura de novas explicações, mas sim, de estender um pouco mais os olhares, agora voltados a uma nova faixa etária de escolarização, que é a das crianças de cinco anos, sob o olhar de teorias sociais, e a sua afirmação de que “a utilização de um referencial teórico, [...] ajuda a focalizar as hipóteses e/ ou questões a serem investigadas e analisar os dados”. (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p.43).

Além das concepções de ensino e leitura da literatura infantil, a construção da identidade do professor deve ser observada também no contexto da sua escolarização, para que sejam considerados os valores pessoais que ele carrega, também podem influenciar nessas observações e nas respostas ao final das análises teóricas de suas práticas. (BOURDIEU, 2009).

Segundo afirma Alves-Mazzotti (2001) para que a pesquisa tenha qualidade não deve haver imediatismos, não se encontra resultados para serem aplicados, mas sim difundem em meio a outros estudos e servem de ponte de união em diferentes espaços tanto quanto lhe for possível chegar.

Alves-Mazzotti (2001) define que além de se buscar resultados imediatos outro erro que pode ser comum é a sua falta de aplicação a uma realidade, que saia das páginas do livro e tome espaço nas esferas pelas quais se estuda.

Por isso, ao adentrar no campo dos docentes, que estão em sala de aula com crianças da educação infantil, a proposta é buscar informações com as entrevistadas, tanto de suas práticas como de suas concepções em torno da leitura com crianças de cinco anos, e também seu histórico profissional e seu capital cultural que interferem nesta prática docente.

Quanto ao ambiente escolar, Thomazi (2009, p. 114) argumenta que antes de interrogarmos o que se lê, como recomenda Bourdieu, é necessário “se perguntar quais são as condições sociais de possibilidade da leitura?”. Por essa razão, entende-se que os capitais culturais incorporados e herdados do seio familiar e de todo o percurso escolar e profissional das professoras apresentam relações com o que está sendo apresentado em sala de aula.

Nesta pesquisa, além da investigação sobre as práticas de leitura no ambiente escolar, incluímos também alguns dados sobre trajetória social e familiar das professoras entrevistadas, a fim de compreender um pouco mais sobre seus percursos culturais. Sendo a família a primeira instância de socialização, o convívio social primário e a escola sendo o segundo contato, nos propomos investigar junto aos sujeitos desta pesquisa, as professoras, como está sendo constituído o gosto pela leitura com essas crianças de cinco anos. Salientando que, conforme Lahire (2011), para a formação do gosto é necessário muito mais do que somente a apresentação material do objeto livro.

Portanto, estamos diante de uma estrutura social em que a escola produz desigualdades (LAHIRE, 2011), tendo em vista os conceitos de capital cultural que Bourdieu (2007a, 2007b) nos apresenta, que é a família a primeira a fornecer este suporte. Desse modo, analisar o capital cultural das professoras e qual a influência deste capital na formação do gosto pela leitura que está sendo oferecida às crianças da educação infantil de uma unidade escolar, num município do Estado de São Paulo, para que se possa colaborar como forma de enfrentamento da desigualdade, e assim, quem sabe, conseguir um maior sucesso na trajetória escolar.

É necessário ainda afirmar que um cuidado ético foi notoriamente levado em conta, buscando manter o mais rigoroso aspecto em respeito aos entrevistados desta pesquisa, por meio de participação voluntária, mantendo a identidade das entrevistadas em sigilo, bem como o direito ao desligamento por qualquer motivo.

Na coleta dos dados obtidos por meio das entrevistas com as docentes buscamos informações sobre as vivências no seio familiar de origem, posto que Lahire (2011, p. 15) esclarece que a família é a “primeira instância de socialização” do sujeito, portanto, precisamos nos valer desse contato com seus familiares para investigar o seu papel na aquisição do gosto da leitura, e até que ponto eles podem interferir nesse gosto.

Já mencionamos que a escola pode ser a principal propagadora de desigualdades (BOURDIEU, 2007b; LAHIRE, 2011), no entanto a escola é também a principal colaboradora na aquisição e apresentação de um material simbólico cultural que contribui para o desenvolvimento da criança em início de formação. O que vem sendo ofertado a essas crianças pequenas que ainda nem fazem uso da escrita, mas que estão inseridas nas escolas, está contribuindo para sua formação social.

Confirmar que é importante ler para uma criança, as concepções dessa importância da leitura acabaram caindo no senso comum, e pelas falas de senso comum, em se repetir sem reflexão, é que acaba caindo no esquecimento a necessidade de sistematização e aprofundamento nas atividades de pesquisa que buscam agora trazer novas contribuições sob o

olhar das ciências sociais, e que a leitura precisa entrar nas escolas de forma pensada, justificada.

Tendo em vista o fato de que, pelas pesquisas desenvolvidas nos trabalhos sobre leitura nas séries do ensino fundamental e médio, os alunos são cobrados e avaliados pelo sistema educacional pelo bom desempenho na leitura, intencionamos, com os dados das entrevistas, estabelecer a relação da leitura literária aplicada em sala de aula de educação infantil e verificar a influência que o gosto das professoras pela literatura tem na prática da sala de aula, sendo que a escola é uma parte do processo que contribui para a formação do capital cultural.

No que se refere ao gosto, Bourdieu (2007a, p. 166) expõe que o gosto está presente

[...] nos limites das possibilidades e das impossibilidades econômicas [...] inerentes a uma condição; ele opera continuamente a transfiguração das necessidades em estratégias, das obrigações em preferências e engendra, fora de qualquer determinação mecânica, o conjunto das “escolhas” constitutivas de *estilos de vida* [...]

As práticas e posturas do professor em sala de aula estão ligadas ao capital cultural ao escolher determinadas leituras. Os dados obtidos com as entrevistas nos revelam que o capital cultural herdado, incorporado, institucionalizado traz(em) informações a respeito das concepções de leitura do professor enquanto mediador da leitura literária para a criança que ainda não é alfabetizada, e está diretamente ligado aos gostos dessas docentes. Sendo assim, Bourdieu (2007a) destaca que são suas possibilidades estratégicas de tomar tal ou qual escolha literária possível por gosto, mas que na verdade são os limites de classe que o determinam.

Nesse contexto, o referencial teórico desta pesquisa é, portanto, baseado no conceito de Bourdieu (2007a, 2007b) acerca do capital cultural.

A essa desigualdade, Bourdieu (2007b) destaca que não são os tratamentos referentes às desigualdades econômicas, mas vão além de uma representação e mensuração econômica, partem de uma ligação mais subjetiva para ter mais relação com as oportunidades e acessos à uma cultura legitimada.

A análise sociológica de Bourdieu (2009) afirma em suas pesquisas que a prática é algo que se dá sem ao menos se ter consciência exata, ou que na prática não se consegue descrever em passos teóricos as receitas a se seguir.

Contudo, sendo a prática cultural o modo de ser e viver do indivíduo, Setton (2008) afirma

[...] que as opções por uma prática ou outra não são neutras ou naturalizadas. Isto é, como produtos de uma história social, todas as escolhas ou pré-disposições são

resultado de condições de socialização específicas que traduzem nosso pertencimento numa dada estrutura social. (SETTON, 2008, p. 123).

A prática cultural e o capital cultural das professoras entrevistadas estão diretamente ligadas às suas concepções do ensino da literatura em sala de aula. A esse respeito Setton (2008) afirma que:

A família seria uma primeira instância socializadora, responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural. [...]. De origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso. Não obstante, mais do que os volumes de cada um desses recursos, cada família é responsável também por um modo singular de vivenciar esse patrimônio. (SETTON, 2008, p. 128).

Por isso, a família e a escola são os canais produtores e também propagadores de culturas (BOURDIEU, 2007a). A partir dessa afirmação, na exposição dos dados das entrevistas pode-se verificar a relação entre o capital cultural das entrevistadas com o que se ensina em sala de aula e a relevância, para elas, da leitura de textos literários na educação infantil.

Mediante o exposto, organizamos esta Dissertação de mestrado da seguinte forma: na primeira seção trazemos os pressupostos teóricos acerca do capital cultural, as constituições de gosto e relações culturais que alicerçam o tratamento dos dados obtidos com as entrevistas.

A segunda seção apresenta a exposição dos conceitos de leitura, de literatura infantil e direcionamentos quanto ao contexto histórico sobre leitura e literatura infantil no Brasil e sua relevância no ensino escolar da educação infantil.

Presentes na seção três estão as análises dos dados coletados, por meio da entrevista semiestruturada, sobre as trajetórias acadêmicas e profissionais de professoras da educação infantil e a relação ao capital cultural e às leituras empregadas em sala de aula.

E por fim, as considerações da pesquisa, no intuito de apontar a relação do capital cultural com o gosto literário e a relação com os conteúdos literários lidos em sala de aula.

1 CAPITAL CULTURAL E LEITURA LITERÁRIA, INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Utilizamos o conceito de capital cultural, porque intencionamos refletir sobre a leitura literária como uma prática de cultura sob a luz da teoria de Bourdieu. O capital cultural, mesmo estando ligado ao capital econômico, não tem, em sua origem, a solução dos problemas para os fracassos escolares, uma vez que ter contato com as culturas tidas como eruditas pode influenciar na melhoria, por exemplo, da condição da criança em conseguir maior sucesso escolar do que aquela criança que nunca teve nenhum tipo de contato com leitura literária.

1.1 Capital cultural

O capital cultural descrito e classificado por Bourdieu (2007b) apresenta três diferentes formas de observações que são representadas no estado incorporado, objetivado e institucionalizado. O que compõe este capital, entretanto, parte de uma análise de suas diferentes formas de apresentação. Para Bourdieu (2007b, p. 74):

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

O capital no estado incorporado (BOURDIEU, 2007b, p. 74) é o que o sujeito agregou ao seu modo de ser, sua forma de ser e de viver que lhe foi transmitido inconscientemente, imaterial, como por exemplo, um gosto musical, as práticas cotidianas ou que se conhece e aprecia no cinema, teatro e literatura, bem como o conhecimento. São ações que se dão como que se fossem naturais, inerentes ao indivíduo. Por isso, Bourdieu (2007b) critica a ideia do dom, já que este, na sua visão, nada mais é que esta herança cultural que se transforma em habilidade em determinado momento. Cada agente da sociedade acumula seu capital incorporado no decorrer de sua vida, em sua forma de viver e ser.

O estado objetivado “é transmissível em sua materialidade” (BOURDIEU, 2007b, p. 77), são os bens culturais que tem estreita relação ao capital cultural incorporado e ao capital

econômico, por exemplo. São os materiais tidos como pertencentes ao acervo cultural, como obras de arte e escrituras, objetos que se transmitem enquanto herança material, não financeira, para as gerações futuras. (BOURDIEU, 2007b). Para possuir dado artefato é preciso capital econômico, para poder agregar valor de uso deste artefato é preciso agregá-lo ao capital incorporado, ou seja, saber fazer uso deste artefato. Para Bourdieu (2007b) somente possuir dinheiro para comprar bens materiais de valor não significa fazer parte da cultura erudita. É preciso certo capital cultural herdado, ou incorporado para reconhecer e saber o valor social do que se está comprando, ou o que é o mais acertado para se adquirir.

O estado institucionalizado é “a objetivação do capital cultural sob a forma de diploma” (BOURDIEU, 2007b, p. 78). Este tipo de investimento terá valor se puder ser trocado por dinheiro no mercado de trabalho. Isso significa que o indivíduo pode se valer de todo o tempo biológico, desde seu nascimento, para acumular conhecimentos culturais que, relacionados em conjunto com o acúmulo do capital econômico aumenta a eficácia do sucesso escolar. É o que se obtém por meio do bom acervo de capital cultural que agregado ao capital social e com investimentos certos, se obtém esse passaporte de valor econômico, porque pode ser trocado por dinheiro ou prestígio no ramo do trabalho a que este certificado for submetido. Portanto, o diploma só terá valor se ele puder minimamente render algum lucro monetário.

Para comprovar a eficácia no sistema escolar para uns e não para todos Bourdieu (2007b) destaca que a aquisição da herança cultural, herdada da família, se constitui pelo que se faz em termos de atividades culturais em tempo livre, ou seja, nos momentos despreziosos. Sendo essa herança cultural semelhante a um dom natural do sujeito, por ter sido adquirido inconscientemente desde a sua origem, Bourdieu (2007b) relaciona isso à aquisição do capital cultural institucionalizado.

Esse conceito de capital cultural desenvolvido por Bourdieu (2007a, 2007b) segundo Nogueira trata-se de:

[...] uma ferramenta conceitual que conseguisse explicar as oportunidades desiguais de sucesso escolar de alunos pertencentes aos diferentes meios sociais. Em outras palavras, era preciso explicar sociologicamente a alta probabilidade de fracasso escolar existente entre as crianças e jovens socialmente desfavorecidos, sem recorrer às teses essencialistas da ideologia do dom. (2017, p. 103).

Nogueira (2017), ao exemplificar a herança cultural mencionada, afirma que Bourdieu quando faz uma comparação entre os resultados de sucessos e fracassos escolares usa parâmetros como a utilização correta da língua culta, as maneiras de agir, os materiais de consumo cultural como livros e outros objetos consagrados pela elite como clássicos etc. e

classifica a todos como sendo as vantagens da classe social superior. Que combinadas com investimento no espaço escolar, rendem lucros, tais como, os diplomas e as boas colocações socioeconômicas. Entretanto, Bourdieu (2007a, p.17) afirma que “a relação com o capital escolar permanece também forte nos campos não abrangidos pelo ensino da escola”.

Entendemos com isso que, a cultura que a escola valoriza é a que se estende fora dela, e ainda assim, a instrução escolar, é capaz de trazer ao indivíduo mais proximidade cultural ao que se diz culto do que aquele que não obteve investimentos educacionais nem pela herança cultural, nem pela econômica. No trato com a percepção cultural, por exemplo, quanto maior for o nível de instrução escolar, maior serão as chances do indivíduo identificar obras culturais privilegiadas.

Cunha (2007) destaca que a cultura, enquanto estrutura social simbólica, traz consigo um teor de dominação de um grupo por outro, ou seja, essa cultura é um produto que serve para legitimar certos grupos em detrimento de outros. É importante ressaltar que o termo dominante é apenas porque pertence ao grupo dominante, e “[...] para Bourdieu, não há nenhum elemento objetivo que diga que uma cultura é superior às outras, mas sim os valores tácitos atribuídos por certos grupos em posição dominante numa dada configuração social é que fazem dela a cultura legítima” (CUNHA, 2007, p. 505).

Segundo Cunha (2007), o capital cultural objetivado é materializado em bens materiais, visto que são transmissões de valores e atitudes, que passam por gerações em uma família, bem como os objetos culturais. Não são mensuráveis ou percebidas, mas soam como se fossem ações naturais e apenas são tidas como culturas superiores porque as elites econômicas é que detém o poder de atribuir valores perante a sociedade. É um capital que pode ser trocado por algo que possa ser revertido em valores monetários e podem, de certa forma, significar vantagens econômicas. (BOURDIEU, 2007b).

Assim sendo, o capital cultural cunhado por Bourdieu (2007b) desmonta a ideia de que aptidões inatas dos sujeitos sejam as explicações para que obtenham sucesso escolar. Entretanto, segundo Nogueira (2017), as classes sociais superiores têm no patrimônio cultural uma influência também no desempenho escolar e, com isso, supõe-se que:

[...] as crianças originárias das classes sociais superiores herdam de suas famílias um patrimônio cultural diversificado composto de estruturas mentais, domínios da língua culta, cultural geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados (livros e outros materiais de cultura), etc., os quais se transformam em vantagens, uma vez investidos no mercado escolar (NOGUEIRA, 2017, p. 103).

Para Bourdieu (2007b), a divisão de classes não poderia ser explicada somente pelas diferenças econômico-financeiras. Esses símbolos que representam os diferentes níveis sociais são também uma forma de mensuração econômica. Vai além de uma medição de bens materiais. Parte da ideia de analisar e perceber as formas como é consumido e utilizado, podendo, inclusive, “proporcionar lucros simbólicos” a quem os possua (NOGUEIRA, 2017, p. 104).

O capital econômico na análise de Bourdieu (2007b), portanto, não é empregado como tema central e agente único causador de desigualdade. Depende das relações dentro do campo com os demais capitais que poderão ditar as regras do meio. Cada tipo de capital servirá mais ou menos para o sujeito em suas trocas.

Segundo Bourdieu (2007a, 2007b) os produtos sociais simbólicos são imateriais, tais como moral, arte, religião, ciência, língua etc. Assim, partindo dessa informação, vemos que são os símbolos gerados pela sociedade que estabelecem o poder e o legitimam (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009). Juntamente aos fatores econômicos que influenciam e legitimam as forças dominantes, está a influência dos gostos de classe e os diferentes estilos de vida, resultando no que Bourdieu (2007a, 2003) classifica como distinção social.

A escola é considerada, por Bourdieu (2007b), a propagadora da estrutura social. Ele parte da ideia de que é uma reprodutora de um conjunto de valores e que esses valores estão mais próximos de dado grupo social, nesse caso de uma certa elite cultural e econômica. A instituição escolar atesta como legítima a hereditariedade do capital cultural e traz a possibilidade de ganhos materiais. Então, o desempenho escolar não depende somente do investimento em capital cultural herdado. Visto que a proximidade da criança em um ambiente culturalmente privilegiado a faz ter um desempenho escolar melhor em relação a outra criança que não foi submetida a esse mesmo ambiente. Assim, o sucesso financeiro adquirido pelo diploma depende da herança cultural.

A escola propaga a estrutura social dos capitais e atesta como legítima a hereditariedade do capital cultural, trazendo para esse capital cultural herdado a possibilidade dos ganhos materiais. Sendo assim, o desempenho escolar depende também do investimento em capital cultural (herdado) da família. (BOURDIEU, 2007a).

O sucesso financeiro adquirido por meio do diploma, vai depender, além disso, do capital social que fora juntamente herdado. Esse capital social do qual Bourdieu (2007b) se refere, trata-se da rede de relações humanas que cada um possui.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a*

um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis (grifos do autor) (BOURDIEU, 2007b, p. 67)

O que significa que essa rede pode ser o ambiente no qual as pessoas de mesmo capital econômico e cultural se relacionam, e quanto maior essa rede social mais benefícios serão auferidos nas trocas.

Segundo Bourdieu (2007b) esse lucro ou benefício pode ser primariamente simbólico e vale mais do que capital econômico, como por exemplo, obter de certo modo o lucro ao afirmar que conhece alguém de prestígio no campo de atuação, valendo-se do nome deste outro para ter seu reconhecimento no campo.

O capital social, para Bourdieu (2007b), é uma rede de relações sociais e também serve como moeda de troca no campo do capital financeiro, porém, o capital social é um capital coletivo, pois todos os que fazem parte daquele campo o possuem.

O que faz os capitais terem seu valor de troca e serem aceitos como legítimos é o fato de serem provenientes de um grupo dominante da sociedade que “tem o poder de se impor e de se fazer reconhecer por todos, adquirindo a aparência (enganosa) de universal” (NOGUEIRA, 2017, p. 10).

Assim são reconhecidos por se tornarem moeda de troca na sociedade capitalista, podendo comprar meios de se alcançar uma das principais metas sociais que é a ascensão econômica ou sua manutenção.

Porém, fica evidente nas teorias de Bourdieu (2007a, 2007b) que o capital cultural não está somente atrelado ao fato de o sujeito ter ou não capital econômico e, como visto, esse autor afirma que a aquisição e herança de capital cultural ou social, não têm uma única explicação, a de cunho monetário.

Sendo assim, as famílias com histórico cultural, mesmo possuindo atualmente menos capital econômico, possuem um capital cultural que pouco se perde entre as gerações, mas que ainda estipula a diferença entre os grupos sociais. Retoma-se então a afirmação de que, os acessos culturais e o sucesso na vida escolar e profissional estão mais ligados ao que se adquire em experiências extraescolares do que o que se obtém na escola. Seria aquilo que vem da família, herdado pelo seu histórico, sua trajetória de acessos aos variados níveis e tipos de cultura. Por isso que não é só o recurso monetário gasto na educação que vai garantir um resultado de sucesso, mas também a transmissão e a qualidade do capital cultural herdado (BOURDIEU, 2007b).

Desse modo, compreendemos os possíveis sucessos e fracassos dentro de um mesmo ambiente escolar, porque em determinadas famílias a escola não é bem uma realidade a ser seguida. Visto que os investimentos e esforços que precisam ser direcionados a essa continuidade muitas vezes demandam tempo e não há possibilidade financeira de que isso seja realizado, portanto, o que se pretende, o mínimo suficiente por muitas vezes, é o que pode ser feito durante o percurso da trajetória de vida.

Os pesquisadores Nogueira e Nogueira (2009) afirmam que os sujeitos que já possuem os maiores acessos, sucessos e oportunidades têm conhecimento dos níveis mais altos da escolaridade, conhecem as mais altas camadas de formação e dos pressupostos da educação. Assim, podem obter maiores êxitos e aprovações institucionais.

Para Setton (2005) Bourdieu esclarece que esses grupos sociais mais privilegiados detêm maiores chances de se apropriar da cultura tida como legítima e com isso, maior facilidade para atingir sucesso escolar.

Outras reflexões em torno do capital cultural propõem a possibilidade de variados investimentos culturais. Em tempos mais atuais, os diferentes níveis sociais buscam estratégias em meios culturais que não são necessariamente legitimados pela classe cultural erudita. Portanto, não são considerados meios legítimos de cultura, mas podem conferir uma ampliação de seus sucessos até mesmo improváveis pelo meio onde vivem e conseguem transcender a diferentes níveis sociais, por meio do sucesso escolar inesperado para aquele grupo ou classe. (SETTON, 2005) (LAHIRE, 2004).

Segundo Setton (2005), o capital cultural, acumulado ou transmitido, se não encontrar terreno para que se propague, pode também não ter valor. A transmissão de cultura precisa ser colocada em prática e não apenas ficar no campo das apresentações. “[...] mesmo tendo baixo capital cultural, a transmissão de uma outra forma de valorizar o trabalho escolar deve ser considerada” (SETTON, 2005, p. 82).

Pela pesquisa de Setton (2005), ao agregar os valores familiares dos meios populares que Lahire (2004) defende, confere-se que o capital cultural está sob diferentes prismas e compõe uma teoria complexa ao ser utilizada, permitindo, desse modo que um leque de possíveis relações interfira em sua aquisição. A autora Setton (2005) acrescenta a isso, outros aspectos:

[...] uma estabilidade de natureza psicológica também fundamental para garantir uma estrutura familiar com relações predispostas ao diálogo, à conversa, a uma abertura para trocas de experiências. Uma configuração familiar em que se valoriza o conforto

psicológico, a segurança afetiva, o reconhecimento de emoções e dificuldades ao longo da trajetória de crescimento dos filhos. Condições que certamente favoreceram o contato, a troca de estímulos e, portanto, a transmissão mais assegurada de valores culturais identitários. Neste sentido, presenciei condições ideais para a transmissão/interiorização de uma herança, de um capital moral, ético e cultural, valorizado pelos familiares. (SETTON, 2005, p. 85).

No entanto, Setton (2005) revela que não são estes os únicos possíveis fatores que são considerados nas análises de sucessos em termos escolares. Sobretudo, que outros recortes de pesquisas e outros pesquisados poderão conferir novos resultados. Segundo ela, ainda cabe ressaltar também que, atualmente, os novos meios de se obter a propagação cultural são os meios midiáticos, os novos propagadores culturais a serem levados em conta e, não somente os traços da sociedade letrada de antes.

Com isso, compreendemos que as práticas culturais incentivadas por essas duas instâncias, a família e a escola, entre capital cultural herdado e capital cultural institucionalizado, distinguem aquilo que será reconhecido como gosto legítimo burguês de classe média ou popular (BOURDIEU, 2007a).

1.2 Sobre a constituição do gosto pela leitura literária

Na formação do gosto pela leitura, a escola, com seu discurso formador, reforça a ideia de que a leitura seja de gêneros e assuntos que possam estar de acordo com suas realidades. Apresentam materiais a serem difundidos popularmente e, com isso, legitimam aquela leitura, que já foi embutida nos gostos de classe anteriormente (BOURDIEU, 2007a).

As escolas propagam sob o véu de que todas as classes sociais precisam ser tratadas de acordo com sua realidade. Inserem essas leituras agora como escolares, fazendo o aluno acreditar que aquele é o gosto dele, é o gosto de classe (BOURDIEU, 2007a), mas ele só está reproduzindo o que o mercado, por exemplo, literário, já lhe imprimiu como sendo o mais apropriado.

Isso acaba por não desenvolver nos leitores propriamente um gosto, mas sim uma possibilidade. Não lhes dá oportunidades e acessos a uma leitura da leitura, a aprender a ler criticamente, a fazer do exercício de leitura os primeiros passos para o raciocínio crítico do que consumir ou não de determinada obra.

Em primeiro lugar, o gosto precisa ser ensinado. É preciso que se reconheça entre tantas opções aquilo que lhe é de fato apreciável. Se a preocupação é transformar os alunos em leitores,

então, como despertar o gosto por uma leitura escolar clássica, se nem os meios de comunicação, nem a escola lhes oferece em algum momento o saber, o conhecer e o refletir sobre tais conteúdos, se desde muito pequenos estão expostos aos distintos gostos de classe (BOURDIEU, 2007a) internalizados nos indivíduos desde o seu nascimento.

Sobre isso, Bourdieu (1983) argumenta sobre o gosto, referindo-se, primeiramente a como se define:

[...] isto é, as práticas (esportes, atividades de lazer, etc.) e as propriedades (móveis, gravatas, chapéus, livros, quadros, cônjuges, etc.) através dos quais se manifesta o gosto, compreendido como princípio das escolhas assim realizadas.
Para que haja gostos, é preciso que haja bens classificados, de “bom” ou “mau” gosto. [...] e que haja pessoas dotadas de princípios de classificações, de gostos, que lhes permita perceber entre estes bens aqueles que lhes convém, aqueles que são “do seu gosto”. [...] (BOURDIEU, 1983, p. 127)

Nesse sentido, o gosto é, para Bourdieu (1983), como algo que o sujeito está propenso ou tem aptidão de executar ou de classificar como tal. O gosto traz consigo a essência material ou simbólica. Explicando que funcionam como um estilo de vida, uma espécie de impressão que fica marcada no indivíduo, em sua maneira de ser e estar.

Com isso, Bourdieu (2007a) ao tratar sobre o gosto, procura explicar uma série de acontecimentos sociais e as preferências entre os sujeitos. Pode também ser considerada uma expressão da visão de mundo, os valores que o indivíduo carrega. Enfim, o gosto se refere às escolhas por isto e não aquilo, carregado de senso, levado a ser influenciado pelo meio social de origem. As escolhas são pelos gostos, antecipadamente influenciadas pelos fatores econômicos de origem.

Bourdieu (2003) afirma que o gosto chega a estar presente nessa distinção de classe a ponto de ser percebido, sendo diferente entre as classes sociais. Distingue escolhas de vida, e só pode ser notado por quem detém a formação do gosto pelas diferenças sociais.

O que Bourdieu (2007a, p. 166) argumenta para o gosto, é que este não necessariamente pode ser o que se escolhe, mas o que se pode atingir em cada degrau sócio econômico em que estiver o sujeito: é a “[...] incorporação da estrutura do espaço social [...]”. A escola que é um espaço igualmente social é também vista por esse pesquisador como um grupo que reproduz e legitima as hierarquias sociais gerais.

A partir desses pressupostos, Bourdieu (2007a) assegura que o gosto é uma disposição adquirida para diferenciar e apreciar ou para estabelecer ou marcar diferenças por uma operação de distinção que não é um conhecimento distinto.

O gosto de acordo com Bourdieu (2003) é um tipo de agente classificador que vai estabelecer as diferenças, classificar as apreciações que distinguem as classes sociais. Inculcado nesta predisposição de possibilidades o indivíduo vai exercer aquilo que se espera, definindo não só um gosto de classe, mas propagando aquilo no seu campo como gosto.

[...]. Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. [...] (BOURDIEU, 2007b, p. 47).

A família para Bourdieu (2007a) é um dos primeiros espaços de socialização do indivíduo, é responsável pela transmissão do capital econômico e cultural que transmite e agrega na vida de seus herdeiros capitais símbolos que influenciam em sua trajetória.

Depois disso, vem a escola, que está presente em grande parte nesta apropriação e apreciação de uma cultura erudita. É uma combinação entre o que o aluno traz de casa como repertório de uma herança cultural, somado ao da escola, com as técnicas de apreciação e influência nos diversos julgamentos do gosto.

Nessa linha de argumentação, Bourdieu (2003) explica que há

[...] práticas infinitamente diversas e imprevisíveis em seu detalhe singular (que seria o *habitus*), mas sempre encerradas nos limites (o campo) inerentes às condições objetivas (os capitais) das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas (seria por fim a prática). (BOURDIEU, 2003, p. 83)

Com tais afirmações inferimos que, possivelmente, o gosto poderá ser algo incutido nas ações dos indivíduos e não necessariamente somente aquilo que ele conhece ou pode se aproximar do seu gosto, mas, ao subverter as regras dos espaços que ele se socializa poderá se relacionar com os objetos externos ao seu estilo de origem.

Dessa forma, Bourdieu (2003), tirou de cena a ideia de que o gosto é um fator inato, que a pessoa já pode nascer com determinados pressupostos de gosto, sem que o contato das relações externas à pessoa possa ser uma influência. Então o gosto pode ser adquirido, aprendido, seja ele qual for. Pode-se por meio de esforços aprender os gostos das diferentes classes.

Da mesma forma, segundo Bourdieu (2007a.), (2009) ocorre a questão do dom pelos sucessos escolares, que não se dão naturalmente e o surgimento do gosto também não acontece de forma espontânea.

Nesse sentido, Setton (2010, p. 27-8) aborda que “[...] o gosto cultural, as disposições éticas e estéticas dos segmentos dominantes são produto de um processo educativo, ambientado na família e na escola e não fruto de uma sensibilidade inata de alguns agentes sociais. [...]”.

Para Setton (2010), Bourdieu pôs em discussão o que há muito se propagava como normalidades e para ela

[...] a crença de que o gosto pela cultura culta e os estilos de vida mais valorizados socialmente seriam uma questão de fórum íntimo e uma questão individual de cada um. Para Bourdieu, ao contrário, o gosto estético ou a propensão para esta ou aquela tendência de estilo, a cultura erudita ou mesmo popular são resultado de imbricadas relações de força poderosamente alicerçadas nas estruturas institucionais da sociedade capitalista. (SETTON, 2010, p. 28)

Desse modo, com referência ao sucesso escolar, e posicionando os capitais do indivíduo frente ao uso escolar do capital cultural, Bourdieu (2007b) afirma que apesar do nivelamento em dado momento com os esforços que se podem realizar, ainda as diferenças sociais imperam no sentido da transposição social do agente e na sua desenvoltura. É como que se parecesse natural ao sujeito vindo da classe econômica privilegiada os trejeitos próprios daquele campo e para aquele que transpôs ao máximo sua condição precisasse sempre interpretar um papel que não lhe é natural.

Isso vai suggestionar no indivíduo os gostos possíveis de classe (BOURDIEU, 2003) em que ele está presente ao escolher, por exemplo, as leituras que irá fazer, ou seja, se esta escolha se dará por influência da escola, ou se ele por si só e por base no seu repertório cultural de origem é que vai transparecer seu estilo e gosto.

Tomando esta reflexão do gosto influenciado pelo meio social, nos amparamos também no esclarecimento de Setton (2010, p.28) ao afirmar que “[...] As distinções de gosto ou de estilos significariam mais do que uma simples diferença, mas seriam reveladoras de uma hierarquização e separação entre os grupos com distintas posses de capital ou recursos valorizados no mundo social”.

Assim consideramos, que Bourdieu (2007b) sugere que a realidade vai limitando as nossas escolhas de acordo com nossas possibilidades. E isso equivale que, para Bourdieu o gosto por certas práticas culturais acaba seguindo a tendência do *habitus* que, por sua vez, está sendo influenciado por todos os processos de socialização da pessoa, desde a sua origem. É como se

[...] os obstáculos são cumulativos, pois as crianças das classes populares e médias que obtêm globalmente uma taxa de êxito mais fraca precisam ter um êxito mais forte

para que sua família e seus professores pensem em fazê-las prosseguir seus estudos. O mesmo mecanismo de superseleção atua segundo o critério da idade: as crianças das classes camponesa e operária, geralmente mais velhas do que as crianças de meios mais favorecidos, são mais fortemente eliminadas, com idade igual, do que as crianças desses meios. Enfim, o princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário. (BOURDIEU, 2007b, p. 50)

Nesse caso, o autor está afirmando que os esforços estão relacionados aos gostos e estes precisam estar de acordo com os gostos culturais eruditos, aqueles exigidos pela escola, para que essa criança possa de certa forma ter um futuro escolar diferente daqueles do seu meio social, os quais não têm incentivos e oportunidades de sucesso pelas dificuldades que encontram no percurso escolar. Há, portanto nesta afirmação, uma espécie de ciclo do gosto, que Bourdieu (2007b) afirma ser um exponenciador da divisão de classes.

1.3 O gosto e as práticas culturais

De acordo com o conceito do gosto, Bourdieu (2007a) destacou como sendo um dos marcadores de classes, já que também algumas práticas culturais vão se alterar ao longo dos anos, à medida que o sujeito poderá ter maior ou menor relação com diferentes estilos de vida por meio de seus contatos sociais.

Nesse sentido,

[...] as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social (BOURDIEU, 2007a, p. 09).

Desse modo, partindo desses levantamentos que Bourdieu (2007a) faz ao se referir aos gostos proporcionados pela escola e suas práticas culturais, Setton (2010) acrescenta, o que se tem por práticas culturais é também um

[...] tipo de comportamento cotidiano, toda ação que faz parte da rotina dos indivíduos ou dos grupos, toda prática que, compondo o dia-a-dia de cada um, explicita um modo **de ser e fazer** dos agrupamentos humanos. Nesse sentido, as práticas de cultura podem se enquadrar nas ações mais prosaicas como, por exemplo, as maneiras de se alimentar, de se vestir ou arrumar o interior das casas; nas escolhas mais extraordinárias, como as relativas à participação em uma associação política, religiosa

ou artística ou uma opção de lazer ou turismo ou, mesmo, comportamentos relativos à escolha de um livro para ler, bem como a tendência por uma expressão estética. Lembra-se também toda sorte de ações, ora conscientes ora inconscientes, que se expressa em um movimento corporal quase instintivo, o andar, o sentar, o falar, o gesticular com as mãos e até mesmo a ação de fazer um sinal da cruz em frente a uma igreja ou beijar uma mesusa ao sair ou entrar em casa. (SETTON, 2010, p. 21).

Nessa perspectiva, retomamos a compreensão de que nas práticas culturais escolares, a escola valoriza uma cultura livre, entendida como prática cultural de vanguarda (que são os museus, cinema, teatro), mas não põe em prática, porque quem leva os sujeitos, e os apresenta aos lugares de cultura livre é a família. Essa orientação inicial familiar não é nem percebida conscientemente.

Os julgamentos que são observados em relação às práticas culturais, para serem valorizadas precisam passar a ideia de serem corriqueiras. (BOURDIEU, 2007b). O que se pode destacar é que a escola está presente em grande parte nesta apropriação e apreciação da cultura erudita. A combinação entre o que o aluno traz de casa como repertório de herança cultural, somado ao da escola, com as técnicas de apreciação, influencia nos diversos julgamentos do gosto.

É justamente neste ponto que podemos integrar a influência que a escola poderá ter na formação do gosto da criança pequena, em termos culturais, auxiliando seu processo de alfabetização quando se fala em leitura.

No entanto, Bourdieu (2007b), a respeito de uma desigualdade entre os diferentes meios sociais, destaca que

[...] ao final do *cursus* os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao fato de que a seleção que eles sofrem é desigualmente severa, e que as vantagens ou desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última.[...] (BOURDIEU, 2007b, p. 52).

A essa orientação precoce, o autor estaria se referindo às orientações escolares, por exemplo, numa escola de periferia, pública, que enfrenta diversos problemas, sociais e econômicos, professores com inúmeros enfrentamentos e dificuldades tanto de materiais que não chegam a essa escola, como de estrutura ruim. Esse contexto leva-nos a pressupor que um grande número desses alunos não chegará a cursar uma faculdade, ou então, seus esforços serão tremendamente maiores do que aqueles alunos com mais vantagens escolares.

Para Setton (2010), tentar sistematizar uma prática cultural, pode fazer com que o indivíduo se torne artificial em suas observações, que de fato não é um valor que se atribui,

porque fica claro, nesse caso, a artificialidade desta aquisição cultural, mesmo que bem colocada. É compreensível, neste caso, que a cultura possui diversas maneiras de relações entre o indivíduo e o produto cultural. Com isso, exercem e sofrem diferentes influências em contato com as culturas.

Portanto, ao tratar de práticas de leitura e aquisição do gosto pela leitura literária, mais erudita na educação infantil, tomamos por intenção de pesquisa esta abordagem. Buscamos nas visões culturais das docentes algo que nos fizesse compreender se há uma relação entre o capital cultural do professor e o que ele acaba ofertando na escola em termos de literatura infantil.

A leitura e escrita têm valor fortemente social, a representação de grupo social é a escola e a família. É o que trata Bourdieu (2007b) quando relaciona os estados dos capitais do sujeito. Nesse caso, estamos falando do capital cultural herdado da família e do institucional, adquirido por meio do diploma escolar.

Assim, nos aproximamos mais dos aportes teóricos de Bourdieu (2003, 2007a, 2007b), buscamos relacionar na educação infantil a origem dos aprendizados e das aquisições, visto que, cada vez mais cedo, as crianças estão tendo a socialização escolar inseridas em suas práticas e em suas relações sociais.

Arelados a essa preocupação, temos a informação de que a criança no processo alfabetizador precisa compreender a necessidade da língua como uma forma de se comunicar, no seu uso social (FERREIRO, 2000). Diante disso, entendemos que, por meio de diversos meios de se relacionar com a cultura, a leitura é um deles.

O termo cultura, nas análises das pesquisas de Bourdieu (2007a), na visão de Setton,

[...] exigiu revelar que a cultura estética pertencente aos grupos dominantes, disponibilizada pelos ambientes familiares e escolares privilegiados, deveria ser compreendida como um recurso, uma nova moeda legitimada e institucionalizada pelo sistema de ensino e demais instituições produtoras e difusoras de símbolos distintivos (como conservatórios, imprensa, experts e jornalistas) (SETTON, 2010, p.29).

Setton (2010) aponta para as práticas de cultura em diferentes maneiras, porque as classifica como expressividades de grupos ou indivíduos. Refere-se a essas práticas culturais de diferentes níveis como as experiências, as trajetórias sociais dessas pessoas ou grupo.

No entanto, desenvolver gosto não se trata apenas da disseminação da leitura nos meios escolares. Mediante os pressupostos teóricos de Bourdieu (2007a), o gosto é algo reproduzido dentro dos campos, dos quais as práticas estão sujeitas às interferências dos hábitos e estes, por sua vez, são o produto dos capitais. A prática e a aquisição da apreciação da leitura é algo que precisa ser repensado em sala de aula, como sendo um dos mecanismos de sistematização da

aquisição de material cultural, por meio de uma leitura significativa que exerça sobre o aluno o reconhecimento da emancipação do indivíduo ao se apropriar do sistema de escrita e leitura.

Contrapondo-se à informação deixada por Bourdieu (2007a) em que a cultura aceita pela escola e a sociedade é a erudita, Setton (2010) acrescenta que a cultura contemporânea não pode mais ser única e exclusivamente uma cultura erudita, consagrada pela história privilegiada e unicamente aceita. A popularização, que se estende ao público e acaba por se difundir entre as diferentes camadas da sociedade e também é hoje um espaço cultural. Por outro lado, mesmo que modernamente falando, admite-se, também, que haja uma dominação cultural por parte do espaço já conquistado e consagrado pelo tempo (SETTON, 2010).

O que se pretende destacar é que não há uma unidade cultural prevista que seja mais legítima ou menos legítima. Conforme Setton (2010, p. 33), “[...] instâncias tradicionais e modernas de legitimação já não são mais as mesmas”. Dessa forma, seria como se não pudéssemos mais apenas valorizar como única expressão cultural apenas os pressupostos dominantes da cultura erudita.

Assim, vemos que pelas relações diversas com a cultura (BOURDIEU, 2007a; LAHIRE, 2004), de nada adianta o sujeito possuir um capital econômico, ou melhor, ter em casa uma estante invejável dos melhores títulos de leitura se não existe uma função, uma necessidade do uso desse material.

Entende-se, assim, que não adianta a criança estar inserida nesse ambiente se não reconhece nestes símbolos seus usos, nem suas utilidades em sua vida cotidiana. Se a sua família não faz uso dos livros espalhados pela biblioteca, dificilmente a criança poderá compreender a necessidade cultural desse artefato nem tampouco lhe servirá de cultura livre, segundo Lahire (2004) restringe-se a um patrimônio cultural morto.

Nesse momento, podemos compreender por meio das afirmações de Lahire (2004) que o mesmo objeto cultural tanto pode aproximar a criança, no nosso caso, das práticas culturais, como também pode afastá-la, já que ela percebe a existência do material cultural, mas também nota sua inutilidade naquele ambiente.

De acordo com Pavão (2006), isso pode ser transferido tanto para a família, como para a escola, que não propaga a utilização da leitura e da escrita como necessidade. Não se trabalha a leitura e a escrita na escola como uma prática social.

Ainda segundo Lahire (2004), antes de se tentar despertar o gosto pela leitura é preciso entender que esse gosto pela leitura literária deve ser despertado pela necessidade de ler. A criança precisa antes ser levada pela necessidade.

Ele fala inclusive do papel do adulto mediador para o aprendizado cultural e as crianças são influenciadas o tempo todo pela família, sobre temas de interesses, mesmo sem saber ler. Podem se interessar por assuntos que estejam ligados às preferências familiares, por já ser algo que a família compartilha de maneira despreziosa.

Por exemplo, as preferências das crianças são próprias de cada uma, mas vêm reforçadas das heranças familiares que recebem no tocante aos assuntos das conversas diárias. Seja por interesses diversos (moda, tecnologia etc.), a preferência não surgiu sem intenções, ela não é inata, é o contato social da criança nesta família que influencia a procura por material de leitura ou qualquer dado cultural que esteja relacionado a esses assuntos, porque já são de conhecimento da criança (LAHIRE, 2011).

Partindo desta afirmação encontramos em Pavão (2006) uma pista de que a literatura pela estética, pelo simples ato de leitura, para ser iniciada, precisa começar com uma motivação, uma necessidade, e aí começa esse mediador, que pode transformar em necessidade aquilo que futuramente se tornará gosto. Aqui ela trata das informações da formação do gosto cultural da leitura literária, que só terá sentido se for aplicado pela motivação resultante de uma necessidade em ler, e não se inicia pela simples apreciação estética no caso da leitura escolar.

Desse modo, para desmistificar o gosto e, lançando mão de provas que Bourdieu (2007a) já havia afastado de suas pesquisas, a ideia do dom, a leitura por necessidade de existir é também uma prática cultural, ler é prática cultural, e toma um rumo diferente daquele que procura só explicação nas facilidades, nos textos fáceis, ou nas boas leituras (PAVÃO, 2006).

Nesse contexto, os caminhos metodológicos percorridos demonstram que as pesquisas em torno do tema da leitura embasadas nos preceitos do capital cultural, são eixos norteadores de conteúdos para a análise do material coletado por meio das entrevistas semiestruturadas. O gosto e as práticas culturais como observamos são próprios dos indivíduos combinados com os campos, nos quais esses indivíduos interagem e se relacionam. No caso da aquisição do gosto pela leitura e as interferências das práticas culturais no aprendizado e na condução das aulas, o que pode desenvolver o gosto pela leitura literária na escola, não será somente o gosto particular dos professores, mas as interferências de todos os contatos sociais que marcaram suas trajetórias, sejam elas familiar ou escolar, no caso das crianças, e no caso dos docentes acrescenta-se o acadêmico e o profissional.

Portanto, o que nos é valioso nesta pesquisa, é o fato de a literatura para criança ser utilizada como aquisição de capital cultural escolar. Quando falamos da educação infantil e da necessidade de haver um mediador consciente dessa necessidade pela aquisição do gosto pela

leitura, é a figura do professor e da família que nos servirá de parâmetro para uma prática cultural não estigmatizada, carregada apenas dos valores eruditos.

2 A LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

O ato de ler e seu ensino possibilita escolher sentidos. Mas a escolha envolve entre outras coisas, o gosto. Esses aspectos serão tratados nesta sessão.

Solé (1998) explica que a leitura sendo a base da alfabetização não pode ser mecânica, nem tampouco cansativa, mas deve vir com significado, com razão de ser e existir, para influenciar o aluno de forma positiva; que o estimule a buscar novas leituras, promovendo assim um ensino e aprendizagem de qualidade, com conteúdo variado, conexo, de continuidade e que promova o raciocínio e o senso crítico.

O processo ou a ação de ensinar a leitura e a escrita denomina-se alfabetização, a qual tem algo mais do que apenas o fato da escolarização, pois a alfabetização (leitura/ escrita) possui também o relevante papel de tornar o aluno capaz de utilizar esta habilidade em situações variadas na sociedade e é nisto que está envolvido o processo de letramento. (SOARES, 2003).

Para Santos (2014) ensinar leitura é ensinar o leitor para ser ativo participante do ato de decifrar os códigos da escrita e com isso refletir sobre o que se lê. A autora enfoca o papel do professor leitor e dentro deste contexto o professor precisa ser o mediador desse universo leitor e está aí a razão melhor definida para se iniciar os trabalhos com literatura desde a mais tenra idade.

Para o processo da leitura é fato que apenas codificar símbolos não explica o ato, e conforme Slavez (2011), a leitura é um ato de compreensão de escritos que dependem dos conhecimentos iniciais trazidos pelo leitor, os quais estão intrínsecos ao seu estado de existir e por isso a habilidade da leitura será mais fluida, quando se tem mais repertórios mentais para a compreensão das estruturas escritas do que ler as palavras isoladas, que pouco afetam a compreensão da leitura, sendo que uma reflexão no todo trará mais resultados.

Por isso, ler para uma criança é trazer à tona informações que ultrapassam um aprendizado mecânico da língua. Esse papel mediador cabe ao professor da educação infantil, que é um dos primeiros contatos entre a criança e a leitura.

Contudo, na última década, a educação infantil vem passando por significativas mudanças e sua obrigatoriedade, a partir de quatro anos, tem sido interpretada como uma antecipação de aspectos a serem ensinados e cobrados.

Diante dos vários problemas que circundam o ensino básico, queremos destacar que, no que diz respeito à educação infantil o dilema está em introduzir leitura apenas como conteúdo de escolarização.

Portanto, ao docente caberá um olhar especial, verificar no indivíduo da educação infantil as potencialidades do trabalho literário, e enxergar neste protagonista uma força reflexiva para que os problemas enfrentados com a leitura no ensino fundamental não se repitam na educação infantil, deixando que os livros e as leituras desestimulem as crianças com leituras maçantes.

Na linha que separa a obrigatoriedade da leitura e a formação do gosto pelo leitor encontra-se o professor e seu capital cultural, objeto desta pesquisa que compreende a leitura como uma das maneiras sociais de desenvolver o ser humano em início de formação nas suas habilidades cognitivas.

2.1 Um pouco de História

Conforme Monteiro (2010) a história da leitura e da escrita no Brasil tem seu processo marcado a partir do início da colonização, por volta de 1530, mais precisamente com os jesuítas que aqui se instalaram no intuito de catequizar e cristianizar os povos indígenas. Com tal prática cristã, os padres garantiriam o aprendizado da leitura de textos religiosos.

Tomando como ponto de partida a história da colonização com a chegada dos jesuítas no Brasil Magnani (2001) e Monteiro (2010) mencionam as primeiras escolas catequizadoras, que tinham os jesuítas interessados em colonizar e diante de uma cultura ágrafa, faziam uso da grafia como forma de comunicação e apreciação estética.

Posteriormente, com o desenvolvimento das cidades, aumenta também o contato com a grafia, seja ela na leitura ou na escrita, impondo dessa forma uma necessidade de alfabetização da população, em sua maioria, até então, analfabetos. Os programas que visavam essa alfabetização e que suprissem a necessidade das cidades eram escassos.

Os dados sobre leitura no Brasil são recentes e sua história com poucas informações dificulta a compreensão de como foi o passado nesse aspecto. Zilberman (1999) ao contemplar a escrita e sua história parte do século XV para nos expor o surgimento das técnicas de impressão, pontuando assim que os avanços mais significativos da história da escrita foram a partir da invenção da imprensa

[...] Sabemos que escolas existiram na Grécia e em Roma, que a escrita remonta aos sumérios do terceiro milênio antes de Cristo e que as técnicas de impressão começaram com os chineses, ainda durante a Idade Média ocidental. Mas a reunião desses fatores ocorreu por causa da emergência e sucesso da sociedade capitalista,

quando o capital cultural tornou-se igualmente importante para a acumulação do capital financeiro.

Leitura então consolidou-se como prática, nas suas várias acepções. Produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, veio a ser valorizada como ideia, por distinguir o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante [...] (ZILBERMAN, 1999, p. 41).

Para Zilberman (1999) a história da leitura e da literatura tem muito em comum, se unem a própria história da instituição escolar e, a despeito de problemas que a escola enfrenta, é essa instituição que tem participado da história da leitura e literatura no país.

Já no campo da literatura infantil, de acordo com Cademartori (2010), Charles Perrault é considerado o escritor que deu início aos contos da literatura infantil na França, na verdade, adaptou histórias populares aos gostos da classe burguesa da França do século XVI e XVII.

A literatura infantil daquela época servia como instrumento de aprendizagem para a criança, deixando que ela tirasse das histórias seus aprendizados morais e emocionais, visto que, segundo Cademartori (2010), as crianças daquela época nada mais eram que pequenos adultos em desenvolvimento.

Cademartori (2010) destaca que os textos apresentados às crianças nada de infantil continham, só depois de serem adaptados, reescritos e acrescidos de propósitos e finais moralizantes, passaram a fazer parte das literaturas lidas para as crianças. Assim, aos poucos, a literatura infantil tornou-se objeto de prazer também, não mais somente um material a serviço dos ensinamentos morais e éticos.

Para esclarecer o início tardio da literatura infantil brasileira, Lajolo e Zilberman (2007) explicam que esta apareceu na fase das grandes mudanças políticas do país, no advento da Proclamação da República. Houve naquele período uma aceleração no crescimento das cidades, já que, naquele momento, o país dava ares de desenvolvimento.

Pela porta das indústrias e da necessidade de criar mercados consumidores, a literatura infantil surge no final do século XIX e início do XX, mas com algumas particularidades

Sendo, no entanto, os livros infantis e os escolares os que mais de perto nos interessam, cabe justificar a aproximação entre eles, acrescentando que, para a transformação de uma sociedade rural em urbana, a escola exerce um papel fundamental. Como é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 25)

Ao se referir à literatura e seu surgimento no Brasil, Zilberman (1999) explica que as produções artísticas e literárias do final do século XIX e do início do século XX eram uma espécie de tradução de uma arte, até então vinda da Europa, a qual absorvia forte influência da produção artística e literária europeia. A literatura brasileira e suas produções artísticas e literárias ganharam forças a partir de movimentos de artistas, querendo afirmar, por meio da arte expressa em palavras, a nacionalização da literatura, que só passou a ser considerada a partir da semana de Arte Moderna de 1922.

No campo das pesquisas, Magnani (1998, 2001), ao tratar da importância das análises históricas do surgimento da literatura, registra os estudos que giram em torno da literatura infantil provenientes do final do século XIX. Inicialmente, sistematizando a produção de livros para crianças, percorre de década em década até os mais atuais trabalhos nos anos 2000, que passam desde pequenas menções sobre esta literatura até se tornar tema principal de trabalhos acadêmicos, instaurando assim, um vasto campo de pesquisas. Com o avanço das pesquisas na área sobre literatura, inicia-se um movimento por enquadrar a literatura para o público infantil e juvenil como gênero literário e, conseqüentemente, também inserir este tipo de tema nos currículos de formação de professores.

Desde 1970, mais precisamente com o aumento significativo das obras literárias por causa da industrialização da cultura, em prol de um mercado consumidor e de um segmento político ideológico da época, a literatura infantil começa a ganhar mercado. A leitura e seus problemas são temas de pesquisas, visto que por metas do Governo Federal, incentivos e investimentos em leitura fazem com que surja uma nova e lucrativa mercadoria, as editoras, aparecem então o mercado cultural (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007).

Foi uma época de grandes acontecimentos

O novo modelo de ensino é burocrático e profissionalizante, enfatizando a formação de técnicos de nível médio e favorecendo, no ensino superior, a proliferação de escolas particulares que oferecem, através de um ensino de baixa qualidade, a ilusão do *status* universitário (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 127)

Zilberman (1999) e Santos (2014) elucidam que foi na década de 1970 que os livros, tanto o didático quanto o literário, entraram para escola com mais ímpeto e foi a partir dessa década que as tiragens dos livros tiveram seu maior sucesso.

Os programas do Governo Federal, sob o regime militar da década de 1970, se voltaram para a alfabetização dos seus cidadãos, no intuito político de desenvolvimento da nação, usando a leitura como um medidor da alfabetização no país sob "[...] a alegação de que lendo se

estimula o hábito da leitura[...]" (SANTOS, 2014, p. 25). Foi um marco para que as tiragens de livros fossem um tiro certo do mercado editorial, que viram a possibilidade de uma fonte de lucros com essa valorização do uso dos livros em sala de aula.

Porém, Santos (2014) menciona que os problemas em torno desse incentivo foram, entre outros, que os livros vendidos, na época, eram separados por faixa etária não se levava em conta a maturidade dos leitores, sendo que a fruição foi outro fator desconsiderado, já que a escola usou as leituras para auferir notas aos estudantes.

Por consequências dessas e tantas outras mudanças no cenário político do país, foi-se disseminando a literatura infantil e infanto-juvenil. A esse respeito, Cademartori (2010, n.p.) observou que

Nos últimos anos do século XX, a noção da importância da literatura infantil na formação de pequenos leitores consolidou-se, integrando a pauta das políticas públicas de educação e cultura. Se ainda estamos longe de constituir um país de leitores, se os problemas da qualidade da educação fundamental são grandes e persistentes, a escola e o gênero, no entanto, já não são os mesmos que eram nos anos 1980.

Lajolo e Zilberman (2007) destacam que o consumo de literatura cresceu e a escolarização foi um dos principais fatores para esse comércio editorial. As autoras afirmam que certas lacunas que ficaram desde o surgimento da literatura infantil, principalmente por estarem ligadas aos enormes problemas políticos vividos por décadas, significaram a perda e o atraso de sua evolução literária. Até os dias mais atuais, a literatura ainda depende de um mercado escolar, quando não, está atrelada a um capital editorial.

2.2 A especificidade que o termo infantil produz ao ser incorporado à literatura

Lajolo e Zilberman (2007), a partir de seus estudos, definem a literatura infantil e a distingue por ser considerada um gênero literário, argumentam sobre

[...] o peso circunstancial que o adjunto infantil traz para a expressão literatura infantil. Ele define a destinação da obra; essa destinação, no entanto, não pode interferir no literário do texto. As relações da literatura infantil com a não-infantil são tão marcadas, quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil[...] (grifo das autoras) (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 9)

Lajolo e Zilberman (2007) e Cademartori (2010) apontam a respeito da literatura infantil, pois esta não necessariamente teve seu início já com a intenção da qual hoje ela faz parte. Assim como destaca Cademartori (2010, n.p.) ao afirmar que

Historicamente, a literatura infantil é um gênero situado em dois sistemas. No sistema literário, é espécie de primo pobre. No sistema da educação, ocupa lugar mais destacado, graças ao seu papel na formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar. Sendo assim, nas conceituações e definições do que seja literatura infantil, não é raro que encontremos a alternância, ou a convivência, de critérios estéticos e pedagógicos.

Esses são os conceitos que mesmo estando atrelados à sua historicidade, levam em consideração também as pesquisas em torno da leitura e literatura e o que as tendências acadêmicas estão revelando no decorrer dos anos.

Por trás do enquadramento de um gênero, para se definir qual pertence à literatura infantil e sua trajetória, a indústria editorial trouxe à tona tanto novos, quanto os mais clássicos autores, difundindo-os no campo editorial das produções para os pequenos.

Este tipo de material, o livro infantil, é, sobretudo, um artigo literário, ligado às expressões artísticas, dotado de sentimentos e emoções. Cademartori (2010) observa que com o passar dos tempos foram surgindo invocações que passaram de apenas contextos morais que serviam para se ensinar comportamentos esperados a uma maior variedade de elementos que agradam aos olhos de quem os manuseia.

As imagens e os textos, segundo Cademartori (2010), são composições presentes nesses livros que, pelo avanço do mercado editorial, são compostos por diversos tipos de linguagens, tais como os elementos gráficos, as cores, enfim, as composições dos livros atualmente estão todas voltadas às diversas faixas etárias a que são destinadas. As composições literárias contam com uma linguagem que pode ser compreendida e suscitar sentido para aqueles que as manuseiam.

Lajolo e Zilberman (2007, p. 10) mostram, assim como descreve Cademartori (2010) sobre a literatura infantil no mercado editorial, “Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior.”

Nesse sentido, Cademartori, (2010, n.p.) confirma que a literatura para os pequenos tem particularidades:

A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura

que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades.

São atualmente textos que se preocupam a atender o público infantil, relacionando a literatura infantil como um gênero literário desenvolvido especificamente ao público infantil. Cademartori (2010) explica que sob a designação de literatura infantil, as obras detêm variadas características que atendem, de acordo com o mercado de consumo, a vários requisitos em sua confecção, por exemplo, além da destinação, há também aspectos que são levados como os temas que podem se relacionar à fantasia, aventura ou até mesmo os de cunho educativo social.

Tendo compreendido que início dessas histórias voltadas ao público infantil na França dos séculos XVI e XVII, segundo Cademartori (2010), eram as histórias que foram adaptações das histórias populares. Assim, a literatura infantil servia como instrumento de aprendizagem para a criança, deixando que ela tirasse das histórias seus aprendizados morais e emocionais. A literatura infantil no Brasil para o mercado editorial, vai ter um aspecto que se aproxima deste descrito quando utilizada com intuito escolar e utilitário, deixando de mencionar a fruição como requisito.

2.3 A Literatura infantil, o mercado editorial e a escola

Nossa compreensão sobre o que é literatura infantil se apoia em Zilberman (1999), ao afirmar que a literatura na sua essência tem um caráter artístico. Essa visão é partilhada por Cademartori (2010), que entende o papel que a literatura infantil apresenta, ultrapassa a simples utilização pedagógica e ocupa um lugar de maior destaque porque precisa ser explorada na sua totalidade.

Cademartori (2010) acrescenta que o ganho do repertório vocabular e as diferentes percepções gramaticais são desdobramentos paradidáticos da literatura infantil, a sua contribuição está no desenvolvimento de campos distintos na formação da criança tanto em vocabulário como em informações para a formação do gosto pela leitura.

A literatura para criança pequena precisa ser mediada por um adulto que a estimule, que a apresente como algo desafiador, encantador e estimulador. As famílias e a escola podem ser estes propagadores do exercício de ler, observar e refletir sobre a leitura.

Chartier (2008), ao tratar das leituras escolares e ao abordar o tema da leitura literária e cultural empregada, chama a atenção para o fato de que nem todos os livros apreciados por crianças e jovens foram escritos para este público.

[...] quando se define a literatura infanto-juvenil observando quem lê o quê, descobre-se que livros feitos para a infância e a juventude não são de forma alguma, reservados a elas e, inversamente, que livros feitos para adultos são frequentemente lidos pelas crianças e jovens. Encontramos aqui o papel da escola: livros escritos por escritores “comuns”, não especializados no setor “crianças e jovens”, tornam-se (por razões que seria necessário tentar compreender) clássicos para a infância e a juventude em razão de sua utilização massiva no campo escolar (CHARTIER, 2008, p. 134-5).

Então, podemos acrescentar, de acordo com Cademartori (2010), que a caracterização do gênero literário infantil tem ligações com o público alvo a ser atingido. Leva-se em conta, para a caracterização deste gênero, para quem está sendo escrito, qual a linguagem a ser utilizada, de que forma é apresentado.

É escrito para a criança e para ser lido por ela. Porém, é escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto. A especificidade do gênero vem dessa assimetria, sendo que todas as diferenças, tensões e intenções da relação adulto/criança manifestam-se, também, na literatura infantil. (CADEMARTORI, 2010, n.p.).

Cademartori (2010) ainda acrescenta que a literatura precisa ir além de ser instrumento de ensino para se tornar um material que possa atender aos limites da linguagem artística como forma de expressão e desenvolvimentos cognitivos dos leitores.

A forma como a literatura infantil é apresentada, pode e deve ser, de acordo com as necessidades sociais que esta pode representar, algo que vai além das percepções pedagógicas escolares (CADEMARTORI, 2010). Por isso não pode se restringir a apenas a leitura escolarizada, a ser utilizada somente dentro da escola, sem demonstrar sua capacidade cultural, ficando no campo apenas das demonstrações e técnicas, ela deve ser antes uma prática prazerosa.

Magnani (1998) e Mortatti (2001), no que diz respeito às pesquisas no Brasil, evidenciam esse impasse da normatização da literatura infantil entre a literatura como arte e a sua utilização para o ensino da língua. A solução mais adequada seria, ao menos fortalecer ou sustentar a interdisciplinaridade entre literatura e didática para que se priorize o desenvolvimento dos vínculos entre o mercado editorial literário e a leitura, fortalecendo assim o fornecimento de um material mais adequado às crianças.

As narrativas e os contos, em geral, trazem mais do que apenas os conteúdos didáticos gramaticais. Sobre isso, Cademartori (2010) menciona que a literatura infantil atingiu um nível de maior subjetividade nas aplicações de tal material, visando a atender as expectativas de desenvolvimento de um leitor consciente, que aprende desde cedo as observações críticas e questionadoras.

Nesse sentido, Mortatti (2001) argumenta que os laços que unem os interesses educativos e a literatura agora se estreitam envolvendo-se uns nos outros e os textos que são trabalhados, cada vez mais, sugerem uma reflexividade do leitor, abrindo possibilidades de questionamentos.

Os textos da literatura infantil, sistematicamente relacionados por Cademartori (2010), tratam-se de, desde textos que promovam os jogos com os sons das palavras, até as interferências de que o livro deve provocar em seu leitor ou ouvinte e deixa a ficção e a poesia como as duas principais formas que mais podem despertar o sentido do prazer e possibilitar o acesso aos sentimentos, fator de grande importância para o desenvolvimento global infantil, foco da pedagogia atual.

Lahire (2004) afirma que antes do prazer vem a necessidade de decifrar o texto com o intuito de aprender a ler, posterior ao desenvolvimento pelo gosto de ler.

Porém, sobre o aspecto literário, Cademartori (2010) ressalta que a literatura, desde os primeiros contatos com a aprendizagem da língua, em consonância com o desenvolvimento infantil na escola, traz significados que serão descobertos depois pela criança, ao atingir seu estado de maturidade que a leve à descodificação do código e aprenda, por fim a ler.

Conforme Lajolo e Zilberman (2007), o surgimento da literatura infantil está ligado à escolarização e à instituição formadora, a qual aplica sua influência para os interesses que a sociedade determina.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 17)

Neste sentido, pela análise das autoras, verificamos que o livro infantil, era e continua sendo mais um produto de consumo mercadológico, produzido pela indústria livreira, que viu possibilidades de alargamento deste mercado.

Ainda, segundo Munakata (2012), o livro didático no Brasil é um bom negócio editorial, e a escola sua principal fonte de vendas pela escolarização dos livros. Há neste meio, portanto, um lucrativo mercado editorial, que sempre busca satisfazer o público, trazer o prazer pela leitura, mesmo que para isso a qualidade daquilo que se apresenta possa ser questionada.

Nesse sentido, Magnani (2001) confirma que foi com o livro didático em primeiro lugar que se conseguiu atingir os professores da rede de ensino, visto que esse material era para muitos, a única fonte de informações e leitura que tinham.

Não me lembro de ter lido na escola primária e secundária nada além do livro didático e tampouco tinha alguém que me contasse histórias. As indicações de leitura pelos professores começaram a surgir no 2º grau, ligadas ao ensino de literatura. Minha formação literária se resumia a esses outros livros que aleatoriamente tomava emprestados na Biblioteca Pública ou pegava na pequena estante de casa (MAGANANI, 2001, p. 27).

No entanto, Magnani (2001) ao descrever sua trajetória docente, desde o ano de 1978, destaca que os programas de políticas públicas educacionais da década de 1980, intencionando solucionar os problemas a respeito da alfabetização e da dificuldade com a leitura, sob argumentos de melhoria do atendimento ao público de todas as faixas socioeconômicas. Na verdade, estavam se voltando aos interesses econômicos e deixando de lado as intenções em se resolver esses problemas de leitura e acesso cultural, sobre isso, a autora ainda afirma:

Seja como for, desse ponto de vista, o problema é muitas vezes encarado (propositadamente) de forma fragmentada, como se a oferta (indiscriminada de livros, por si só, resolvesse os problemas do analfabetismo, da evasão e repetência escolar, do ensino de Português e do caos educacional do país (MAGNANI, 2001, p. 38)

Houve, segundo Magnani (2001, p. 39), uma expansão ao comércio de livros, a educação atingiu mais níveis socioeconômicos, mas em contrapartida é questionável a qualidade dos materiais e dos currículos propostos nas escolas, visto que os gostos pelas leituras dos alunos se explicitavam quanto a classe social, ou seja, “as diferenças sociais reproduzidas na questão do gosto”. Ainda mais porque a qualidade era sacrificada em detrimento de uma quantidade.

Com o mercado editorial infantil, a despeito de o livro ser uma mercadoria cultural, Camargo (1982) destaca que a criança pouco tem em termos de produções culturais que ela produza; sua voz pouco é ouvida, de fato, suas produções são feitas por adultos, com os olhos,

necessidades e intenções dos adultos; são as expectativas dos adultos em relação às crianças e como se quer que elas sejam, vejam ou recebam determinado produto cultural.

Entretanto, com o aumento da demanda escolar por temas que fugissem das regras da escola, tentando despertar interesse pelas leituras extracurriculares, os livros paradidáticos, conforme Magnani (2001), atendiam massivamente aos requisitos necessários até então não preenchidos e poderiam ser trabalhados nas escolas, com temas variados, abrangendo as normas gramaticais, inferindo o gosto nesses leitores ainda pouco críticos.

De acordo com Magnani (2001), havia o pressuposto que os textos apresentados deveriam ser fáceis de ler, já que dificuldades acabavam por desinteressar o público infanto-juvenil que se pretendia atender com os livros, sem contar que se considerava que ao facilitar e fragmentar a leitura, poder-se-ia inferir que isso trouxesse o gosto e o hábito pelo ato de ler.

2.4 Formação do gosto pela leitura literária

A partir do pressuposto de cultura e de gosto com fundamentos nas teorias de Bourdieu (2007a, 2007b) e conforme Magnani (2001) acerca do gosto pela leitura literária, são apresentadas as formas como o capital cultural acaba por influenciar a maneira como o sujeito se relaciona com a produção cultural.

Bourdieu (2007a), acerca da relação do indivíduo com a cultura erudita, classifica uma distinção nessas relações oriundas das diferentes classes sociais, usando o gosto como um referencial da distinção. Assim, esse autor define gosto como

[...] propensão e aptidão para apropriação – material e/ ou simbólica – de determinada classe de objetos ou de práticas classificadas e classificantes é a fórmula geradora que se encontra na origem do estilo de vida, conjunto unitário de preferências distintas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos – mobiliário, vestuário, linguagem ou *hexis* corporal – a mesma intenção expressiva. (BOURDIEU, 2007a, p. 165).

Segundo Duval (2017), os gostos dos indivíduos são aquisições que eles adquirem desde sua infância, são como uma espécie de mecanismos impressos nos seres humanos que percorrem toda sua trajetória desde seu nascimento. Esse aspecto está ligado às origens do indivíduo e se encontra

[...] vinculado às condições materiais de existência em que se formou”, no nosso caso, as crianças em relação à leitura, “tendem a desenvolver o gosto por aquilo que suas

condições de existência lhes acostumaram e por aquilo que elas lhes permitem aspirar de modo razoável. Eles tendem a gostar do que têm. [...] (DUVAL, 2017, p. 208.).

A escola propaga a ideia do incentivo à leitura mediante o pressuposto do gosto pela leitura e de deixar o aluno livre para que este possa se valer da percepção da importância de ler, o quê ler e como ler, quase que num ato solitário. Segundo Magnani (2001), o aluno deveria, por sua vontade e conta própria, se familiarizar com as leituras que mais lhe agradam e partir para o consumo e absorver a cultura a partir daí, desse material de leitura.

Magnani (2001) acrescenta que, a partir de 1950, os livros concorriam com a TV, objeto este de grande influência das massas, já que esse tipo de entretenimento começou a ser mais acessível às camadas mais pobres da sociedade, tornando-se um grande atrativo para um novo ramo do mercado em termos de ganhos monetários.

Enfim, a TV era a estrela, e as leituras acabavam ficando em segundo lugar na preferência dos estudantes. Por isso mesmo que as leituras, principalmente das literaturas, ficaram a cargo da escola, desse modo, “o espaço para leitura se restringe à escola” (MAGNANI, 2001, p. 64).

Para Magnani (2001), de certo modo, os meios de comunicação de massa vendem uma dada cultura por meio de programas de TV que é uma cultura massificante e de apelo apenas comercial. Isso atinge diretamente o leitor e o seu gosto:

[...] Seu gosto traz marcas do aprendizado de leitura a partir da exposição, desde a mais tenra idade, aos produtos da indústria cultural. Num movimento de mão dupla, suas expectativas, já trabalhadas pelos meios de comunicação de massa, são sondadas pela e realimentadas na escola sob a máscara de uma suposta adequação ao seu gosto. E sob a aparência de democratização da cultura se justificam as investidas das ideologias: “os livros não são os melhores, mas as crianças gostam...”, tornando necessária sua oficialização pela escola. (MAGNANI, 2001 p. 64).

Monteiro (2010) defende que um bom leitor também conta com uma influência anterior àquela da escola fundamental, ou seja, a criança que inicia esse processo do ensino fundamental já com algum contato anterior com a leitura na educação infantil vai progredir melhor, terá maiores chances de sucesso escolar e terá mais intimidade na construção de bons hábitos de leitura do que aquela criança que teve pouco ou nenhum contato com a prática da leitura, podendo apresentar maior dificuldade inclusive no processo de alfabetização.

O que se pode compreender até aqui, é que o quanto antes a criança puder ter contato com os hábitos de leitura, por exemplo, ouvindo histórias, conhecendo os diferentes tipos literários, melhor será para o seu desenvolvimento intelectual. O que também contribui

positivamente no seu convívio social, pois esta criança terá maiores chances de ser mais reflexiva e crítica sobre as questões sociais que a envolvem.

Chartier (2008, p. 128-9), a respeito da importância da literatura e da leitura literária afirma que:

[...] as leituras infantis não têm como objetivo apenas distrair ou habituar as crianças a utilizarem esses textos, mas que é através dessas leituras que se forma a personalidade, a inteligência, o caráter, e não apenas o consumidor de impressos, os frequentadores de bancas de jornais e os fregueses das livrarias. [...] Se se deseja formar o gosto de alguém pela leitura, todos sabem que não se pode prometer a essa pessoa o prazer imediato e durante todo o tempo. Na França quando se trata de formar o gosto das novas gerações em matéria de culinária, podemos pensar que vale a pena lutar contra o estilo “Mac Donald’s”, que dá, entretanto, tanto prazer imediato às crianças.

Nessa formulação da conquista pelo aprendizado no gosto por algo mais sutil do que os sabores da indústria de alimentos, faz-se, desse modo, uma metáfora em relação ao gosto literário, mesmo que traga noções e comparações com a França, nossos estudos e nossos pesquisadores brasileiros, nos dão a outra ponta, que se dirigem apenas às leituras das mais variadas que possam ocorrer, para que se posicione esse futuro leitor diante da leitura antes de lhe desenvolver o gosto mais apurado.

Magnani (2001), sobre esse gosto adquirido por imposição social, descreve o que se tem como resultado de um trabalho com literatura feito na escola relatando que a pobreza com que a literatura é apresentada, não poderia de fato ser algo prazeroso, ou que se tornasse um hábito, ou evoluísse a um verdadeiro gosto, já que na própria escola os resumos e algumas características soltas sobre o texto lido são as únicas impressões que os professores possibilitam depois de meia leitura, de uma literatura exigida em sala.

Vale ressaltar que a autora aponta o professor no meio desse fogo cruzado, tentando da sua melhor maneira poder apresentar alguma coisa, mesmo que seja um parco resumo de alguma boa obra literária, na tentativa de sensibilizar nesse aluno alguma força que o faça compreender criticamente ou que por algum momento possa apresentar algum interesse pelo trabalho literário. Porém esse mesmo professor não tem sequer muitas vezes nem o material para poder apresentar, muito menos a orientação adequada, visto que ele próprio já vem sendo a vítima que também lhe foi negado socialmente a possibilidade de contato com a literatura clássica.

Entretanto, o que tratamos aqui não é mais sobre o hábito de ler, mas sim, tomar o gosto como primeiro quesito formador do leitor. Sobre ler, e ter o gosto pela literatura, Chartier (2008, p. 129) explica, novamente com sua metáfora da apreciação culinária, que formar o gosto

[...] é um verdadeiro aprendizado cultural, e é preciso tempo para isso. Sabemos bem que se corre então o risco de não fazer “provar” imediatamente os pratos que propomos e cujos aromas são sutis demais para os palatos habituados aos gostos sem surpresa do Mac Donald’s e da Coca-Cola. (CHARTIER, 2008, p. 129).

O lucrativo mercado editorial, sempre busca satisfazer o público, trazer o prazer da leitura, mesmo que para isso a qualidade daquilo que se apresenta possa ser questionada, o que não importa de fato.

Magnani (2001) enfoca que há muito tempo, pela distinção das classes sociais, é apresentado ao futuro leitor sempre o mesmo tipo de leitura e cultura. Afirma que com a desculpa de despertar no jovem o gosto por ler, lhes é apresentada as linguagens mais fáceis, mais corriqueiras do dia a dia com a mera desculpa de que esse tipo de leitura poderá estar mais próximo das realidades desses alunos. Da mesma forma que a escola é alvo de críticas no quesito propagação das desigualdades, os currículos e conteúdos acertadamente comprovam tal feito.

Falava-se muito em prazer por ler, por isso mesmo é que eram propostos livros ou materiais de leitura que pouco pudessem estimular qualquer tipo de pensamento crítico. Insistiam em proporcionar o deleite da leitura fácil. Leitura essa que nem sempre acrescenta, nem estimula reflexões que possibilitem confrontar pensamentos para defender ideias próprias. Afinal, “[...] numa sociedade movida pelo capital, é importante propagar a ideia de que consumir gera prazer... Basta lutar, com o suor do rosto para conseguir as condições materiais para isso! [...]” (MAGNANI, 2001, p. 62).

É nas esferas escolares que alguns desses problemas com a leitura, como a falta desse pensamento crítico para interpretar ou até mesmo compreender o amontoado de letras e frases se mostram. Nesse mesmo ambiente há um certo déficit no acompanhamento sistemático e reflexivo em torno de um tema ou gênero literário, até mesmo por parte da formação dos docentes nesse exercício (SANTOS, 2014).

Como mais um aspecto com relação à formação cultural do gosto pela literatura, Zilberman (1999) demonstra a ligação entre arte e literatura, e um paralelo ao que Camargo (1982, p. 179) menciona se deve ter em mente que “[...] O “para a criança” deve nascer de uma necessidade de compartilhar com a criança – e não “ensinar” ou “explicar” ”.

A literatura, portanto, ocuparia o mesmo local de destaque e para se tornar gosto, deveria passar também pelos mesmos processos pelos quais Camargo (1982) defendeu que passem as Artes. Segundo Chartier (2008, p. 138), para medir a literatura por Arte Literária,

[...] no lugar de medir quanto se lê, em termos estritamente quantitativos, se interessa pelo conteúdo de leituras. No lugar de se perguntar se uma criança lê um pouco, muito, apaixonadamente, ou nada, podemos procurar conhecer a qualidade do que ela lê. A formação do gosto dos leitores torna-se novamente prioritária, e, através disso, a questão da literatura pode ser novamente colocada.

Assim como Camargo (1982) defendeu que a literatura precisa ser vista como Arte, Chartier (2008) fala dessa leitura prazerosa. Finalmente, podemos compará-la mais com uma apreciação artística do que com um desenvolvimento de uma habilidade motora. Isso nos dá uma visão dessa formação do gosto pela leitura, buscando pela qualidade do que se lê, do que o quanto se pode ler.

De acordo com essas informações, a respeito da qualidade de leitura, Slavez (2011) afirma que o sentido do texto, a compreensão servirá de estímulo, porque ao ler algo dotado de sentido para o leitor, este acaba por tomar um certo gosto pela leitura, por isso, infere na primeira necessidade que é munir-se de repertório e de diferentes gêneros para que se familiarize com as diferentes leituras (SLAVEZ, 2011).

Para tanto Santos (2014) demonstra que um dos desafios do professor em sala de aula é a ressignificação das suas atividades, do seu manejo com as aulas de apresentações literárias, enfim, pode-se promover uma discussão rica em detalhes para o docente.

Na educação infantil, portanto, o que é necessário acontecer, não é propriamente a alfabetização e o ensino das decifrações do código, mas sim, acréscimos culturais e estratégias que levem ao hábito da leitura, ao ganho de vocabulário diversificado com diferentes histórias e gêneros.

Porque, segundo Slavez (2011) o conhecimento prévio forma o leitor fluente, e este conhecimento literário apresentado na escola pode ser usado como uma forma de acréscimos ao aprendizado da leitura, o papel do professor é o de oferecer os variados materiais de leitura disponíveis para que ele se aproprie do material de leitura, é o professor o mediador entre o aluno e o livro, proporcionando o conhecimento de cada detalhe que a leitura possa envolver.

A proposta de Slavez (2011) é de que o professor leia aos seus alunos que ainda não saibam ler, como forma de ensiná-los ao hábito de ler e compreender, como os primeiros passos para que mais tarde se apropriem da leitura.

Desse modo, o professor de educação infantil tem um papel importante no ensino da literatura, e seu capital cultural contribui para a formação do leitor, que inicialmente é um ouvinte, por não estar alfabetizado, mas que apresenta capacidades de interpretação e recriação do que ouviu e está presente no convívio social escolar.

3 PRÁTICAS CULTURAIS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por meio da análise dos dados das entrevistas das professoras, cujas falas foram gravadas em áudio, compreendemos na trajetória, enquanto práticas culturais, a relação com a literatura infantil em sala de aula de professoras da educação infantil de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, que é entender as práticas culturais das professoras de educação infantil no que se refere à leitura literária e a relação com o capital cultural dessas professoras, trouxemos os dados transcritos das entrevistas.

Para que as identidades das professoras entrevistadas fossem mantidas em sigilo, foram utilizados nomes fictícios e toda e qualquer informação que possa identificá-las foi suprimida das suas falas.

Inicialmente foram descritos os perfis e as trajetórias das professoras, como primeira parte dos dados culturais e as práticas exercidas ao longo da vida, incluída na trajetória escolar e acadêmica, os hábitos de leitura e os valores culturais e escolares da família que compõem o capital cultural de cada uma.

Na condução das atividades de leitura para as crianças as professoras entrevistadas falaram sobre o uso da literatura infantil na sala de aula, mas demonstraram preocupação pela alfabetização, mesmo sendo a alfabetização um tema não específico para esta etapa da educação escolar. Fica evidente nas falas das professoras que a concepção de leitura para as crianças de 5 anos é com intuito alfabetizador e, apesar de reforçarem todo o repertório da importância da leitura, o foco principal fica em torno da necessária difusão da leitura para inclusão na sociedade letrada, deixando um espaço para observações, tal como Cardoso e Sepúlveda (2015) que ao confirmarem uso da literatura em sala de aula, destacam que esse uso apresenta algumas restrições, pois falta para os docentes maior intencionalidade e práticas melhor elaboradas para que seja significativo seu uso, não em alfabetizar, mas sim, na oferta e apreciação da literatura.

Por meio das entrevistas coletadas buscamos indícios na trajetória das professoras, cujas respostas podem deixar pistas sobre sua relação com as ações cotidianas, quanto a isso Bourdieu (2009) nos ajuda a entender

[...] o senso prático orienta as “escolhas” que mesmo não sendo deliberadas não são menos sistemáticas, e que, mesmo não sendo ordenadas e organizadas em relação a um fim não são menos portadoras de uma espécie de finalidade retrospectiva (BOURDIEU, 2009, p. 108).

As práticas são dotadas de retrospectiva do autor, por exemplo, o professor age automaticamente sem pensar, é um aprendizado incorporado e não consciente.

Além da trajetória, dentro destes espaços sociais há o capital cultural mencionado anteriormente, as vivências enquanto heranças e aquisições culturais somados ao campo de atuação, resultarão nas práticas culturais que serão disseminadas em sala de aula.

Segundo Bourdieu (2009) no que se refere ao campo de atuação do sujeito

[...] Os incontáveis atos de reconhecimento que são a moeda de adesão constitutiva do pertencimento e no qual se engendra continuamente o desconhecimento coletivo são ao mesmo tempo a condição e o produto do funcionamento do campo e representam, portanto, muito dos *investimentos* na empresa coletiva de criação do capital simbólico que não pode se realizar senão sob a condição de que a lógica do funcionamento do campo como tal permaneça desconhecida. Compreende-se que não se entra nesse círculo mágico por uma decisão instantânea da vontade, mas somente pelo nascimento ou por um lento processo de cooptação e de iniciação que equivale a um segundo nascimento. (BOURDIEU, 2009, p. 111)

É o pertencimento a um dado espaço social pré-estabelecido pelo *habitus* primário que coloca o sujeito da ação no lugar de pertencimento de cada um. Esse é um processo que ocorre desde o nascimento. Bourdieu (2009, p. 111) ainda acrescenta “é necessário ter nascido ali”.

Conforme Bourdieu (2007a, p. 97), a prática é uma sucessão de acontecimentos sociais em combinação com o campo de atuação do sujeito, e

Considerando a impossibilidade de justificar as práticas a não ser pela revelação sucessiva da série dos *efeitos* que se encontram na sua origem, a análise faz desaparecer, em primeiro lugar, a estrutura do estilo de vida característico de um agente ou de uma classe de agentes, ou seja, a unidade que se dissimula sob a diversidade e a multiplicidade do conjunto das práticas realizadas em campos dotados de lógicas diferentes, portanto, capazes de impor formas diferentes de realização, segundo a fórmula: [(*habitus*) (capital)] + campo = prática. [...]convém retornar ao princípio unificador e gerador das práticas, ou seja, ao *habitus* de classe, como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe (BOURDIEU, 2007a, p. 97).

Portanto, o que se vê é que as práticas são ações que se tornam possíveis e na maioria das vezes são inconscientes, obedecendo às normas estabelecidas pela classe de pertencimento, nesse caso, das professoras atuantes da sala de aula, no que se refere aos conteúdos oferecidos, ou à forma de conduzir determinadas atividades relacionados à literatura infantil lida em sala de aula.

3.1 Professora entrevistada Alice

A entrevista com a Alice foi realizada em sua casa, a pedido dela. Concordou ser entrevistada a pedido da diretora da escola que nos apresentou e marcamos o encontro após a exposição das intenções da entrevista.

Alice tem 40 anos, é professora de educação infantil há 21 anos. Coursou o ensino médio CEFAM. Tem graduação em Pedagogia e fez pós-graduação em Psicopedagogia. Seus pais têm o ensino fundamental incompleto. Moram num sítio, próximo à cidade, sempre moraram nesse lugar desde que ela era criança. Ela contou que, apesar da pouca escolaridade dos pais, sempre deram muito valor aos estudos, incentivando-a. É a caçula, e os irmãos mais velhos, são homens, relatou que o pai em especial, era o que mais a incentivava a estudar: “principalmente meu pai, sempre falava que eu tinha que estudar de qualquer maneira, pra mim no caso, não pros meus irmãos.”

Na trajetória escolar e acadêmica afirmou que, além de uma aluna estudiosa, também gostava de participar das apresentações teatrais da escola. Contudo, por sempre ter morado na zona rural e por causa da distância, ficava muitas horas no transporte escolar, e com isso não tinha tempo para participar de atividades extracurriculares.

Quanto às leituras que ela se recorda acontecerem na escola. Sua família não tinha esse hábito de leitura e ninguém lia para ela. Entretanto na escola sempre gostou muito de ler e frequentava a biblioteca para pegar livros além dos que eram solicitados pela professora.

As lembranças marcantes dos anos de estudos de Alice são em torno do segundo grau, quando cursou o CEFAM, ao destacar seu aprendizado profissional. Ela afirmou que “o aprendizado maior foi no magistério, de vivência de sala de aula, de didática” e finalizou: “eu acho que eu aprendi mais no magistério”.

Nas relações com a graduação, sobre o conteúdo do curso de Pedagogia, toma distanciamento ao se referir às aulas e afirma que a graduação não lhe atendeu quanto às demandas de prática em sala de aula. “Na graduação a gente aprendeu mais coisas técnicas assim, mas a parte de estatística que a gente não tinha visto no CEFAM, mas em termos assim de estágio, tudo, eu creio que o magistério foi muito melhor que o superior”.

Quanto a sua escolha pela profissão, verificamos a ideia do possível, referida por Bourdieu (2007b), que estabelece as relações possíveis e os resultados a que o indivíduo pode alcançar de acordo com sua trajetória. O que podemos confirmar pelos dizeres da professora Alice: “Eu não fiz pré-escola, mas desde pequena eu brincava de ser professora” ou “Eu colocava sapato alto da minha mãe. Eu não tinha lousa, mas a casa era de janela né, então eu trazia giz da escola e escrevia em casa, mexia, fazia uma cômoda que a gente guardava roupa, fazia de conta que era a mesa sabe da professora e aquele show”.

Se houve por parte da professora algo como fatalidade ou segundo ela mesma chamou de “destino”, afirmou que ela não teria outra profissão a seguir que não fosse o magistério, porque desde pequena já demonstrava aptidão, por ter brincado de ser professora e por ser esta a opção possível. Essa afirmação se levarmos em conta a abordagem de Bourdieu (2007b) sobre os estados dos capitais, ele se refere à trajetória do indivíduo que vai sendo gravada no inconsciente e que interfere nas escolhas possíveis que se tem no momento decisório do percurso, por exemplo, da profissão.

Alice demonstra como maior referência em sua formação o magistério, e suas principais lembranças a remetem para as aulas do segundo grau, traz mais informações e sua fala é marcada por menções a essa fase. Inclusive, decidiu que seria professora de educação infantil por consequência dos seus estudos no CEFAM. Ela comentou “que o aprendizado maior foi no magistério de vivência de sala de aula, de didática eu acho que eu aprendi mais no magistério”.

Com relação a sua graduação, nas questões sobre a importância de sua trajetória acadêmica e as influências na sua profissão, ela dá ênfase ao aprendizado prático:

Alice: [...] foi mais relacionado na parte da didática mesmo, na metodologia em sala de aula, na maneira de se comportar, eu acho que foi mais nesse sentido que eu aproveitei mais no meu início assim, sabe? O que eu aprendi na faculdade mais nessa parte da didática, dos estágios, sabe? [...] as teorias a gente já tinha aprendido muito lá no CEFAM.

Alice esclareceu que em sua formação o que teve maior influência para a sua atuação em sala de aula, foi o aprendizado do segundo grau e as orientações relacionadas à literatura infantil resultaram do aprendizado por meio do “contato com o mundo da criança, não diria tanto com literatura não”.

A literatura tanto familiar quanto no seu percurso escolar e acadêmico não foi destaque em sua fala. Alice não relacionou sua graduação como um marco na carreira, já atuava em sala de aula antes da graduação.

3.2 Professora entrevistada Bruna

A professora Bruna aceitou ao convite para esta pesquisa, porque trabalha na mesma escola de Alice, e por intermédio tanto dessa colega quanto da diretora, passou a conhecer o conteúdo da pesquisa, aceitou marcar entrevista. Também a seu pedido, a entrevista aconteceu em sua residência.

Bruna tem 34 anos, é professora há 13 anos, cursou CEFAM e logo após fez um curso técnico em Administração, cursou História na modalidade presencial e depois na modalidade à distância, a graduação em Pedagogia. Sua mãe é formada em Letras e o pai tem nível superior incompleto em direito. O pai é auxiliar de mecânica e a mãe, atualmente cuida da casa e dos filhos. A entrevistada mencionou que os estudos sempre foram valorizados pela família, trazendo a informação de que a formação escolar está ligada às melhores oportunidades profissionais e em suas palavras: “pra poder dar uma vida digna pro meu filho no caso”.

A mãe sempre teve uma participação maior na vida escolar dos filhos, pois segundo relatou, o pai sempre trabalhou muito então era ela quem ficava com os cuidados e acompanhamento escolar dos filhos.

Bruna: Minha mãe sempre era muito participativa, não faltava em reunião nenhuma. Meu pai não participava, meu pai sempre trabalhou muito, então ele não ia. Ia quando tinha apresentação pros pais, alguma coisa assim, mas minha mãe sempre foi, participava da APM da escola, minha mãe participava ativamente de reuniões, alguma... eles falam ação participativa da comunidade, então tinha, minha mãe sempre tava presente.

Essa presença da mãe aparece em sua fala com relação à aquisição do hábito pela leitura e os incentivos que ela obtinha enquanto práticas culturais presentes na trajetória familiar, Bruna informa que a mãe, formada em Letras, teve uma grande influência nesse contato com a leitura. Podemos aqui fazer uma inferência ao que Bourdieu (2007a) descreve quanto ao hábito cultural ser praticado nas horas despreziosas, porém existe o aspecto da escolaridade, porque pela formação acadêmica informada de sua mãe, apesar de relacionar as leituras como uma importante tarefa em casa não se pode afirmar ao certo se ocorria sem a intenção escolar.

Bruna: Ah, como a minha mãe fez Letras acabou que, então desde de muito nova ela sempre gostava de ler, de poder ensinar inclusive até o inglês, ela gostava muito, então desde pequena era livros e livros em casa, eu tinha uma biblioteca no meu quarto só que com livros infantis [...] Sempre, desde muito nova. Sempre gostei muito e inclusive eu pedia de presente livros.

A opinião da professora Bruna a respeito dos trabalhos com a leitura e literatura na escola, confirma o que Cademartori (2010) afirma sobre o uso pedagógico da literatura em sala de aula. Bruna diz: “na escola eles obrigam muito a gente ler né, leitura pra fazer prova de tal livro tudo mas eu sempre lia por prazer mesmo”.

Na trajetória escolar e acadêmica as menções foram a respeito do CEFAM, e a entrevistada disse que durante seu percurso escolar participava dos eventos de dança e teatro,

sempre. Ela conta que durante o segundo grau, os três primeiros anos, além do magistério, têm as disciplinas “normais”, mas que nunca se deu muito bem com matemática.

Bruna: Então assim, física, matemática e química eu passava assim na rapa e se você não passasse, não tivesse uma média você era convidado a se retirar, então assim, essas matérias, mas como eu era muito boa nas outras então acredito que o professor na hora do conselho dava um nê, porque matemática nunca foi meu forte mas aí no último ano do CEFAM foi só aulas pra prática pedagógica, então era o sonho. Você fazia meio período na escola e o outro período era na escola que você estagiava, então você ia como estagiário, mas aí, era muito bom. Esse último ano no CEFAM foi o que eu falei, não, eu quero ser professora porque é isso que eu gosto, eu não quero ser professora de matemática porque eu não gosto muito mas eu tenho muita habilidade com contação de história, gosto muito de criança e eu acho que mesmo se eu não precisasse trabalhar eu iria continuar fazendo o que eu gosto que é ser professora.

Quanto a formação acadêmica, a professora se lembra do curso de História com duração de três anos, que foi presencial, mas não participou dos eventos sociais ou festas porque tinha namorado. Na Pedagogia, fez na modalidade à distância, por quatro anos. Relatou que no curso de História tem lembranças de alguns professores que lhe serviram de inspiração e que na Pedagogia com relação aos docentes foram “aulas audiovisuais” que não tinha nenhum contato com o professor e classificou como “um negócio mais frio”. Já no curso técnico em administração, também teve uma boa relação com os professores.

A professora Bruna em suas recordações sobre os professores que marcaram sua trajetória destacou a professora da escola dominical, “é a escola bíblica e o culto infantil pras crianças [...] Que me inspirou desde pequenininha que eu falava assim: Gente, com ela é boa no que ela faz”.

Sobre a trajetória profissional, com o término do segundo grau foi trabalhar no comércio. Começou a dar aulas como professora substituta no ensino fundamental, após sua primeira graduação em História, com crianças do quinto ano, como professora na disciplina de História, de início conciliando seu cargo do setor comercial com as aulas. Até que pode optar por continuar na área da educação e só depois com a sua segunda graduação, que foi em Pedagogia, é que foi trabalhar com a educação infantil.

As informações a respeito de suas aulas na graduação no curso de Pedagogia não trouxeram aspectos que denotam influências de conteúdos literários, apesar de relatar que fizera um “bloco” só sobre literatura infantil e que os alunos contavam histórias usando fantoches, “teve que no final além do TCC, fazer um portfólio sobre as atividades realizadas ali mas assim, pouco, breve, aquele módulo só, acabou, acabou ali vamos partir pra próxima, não teve nada muito aprofundado”.

Bruna se mostrou motivada quanto às leituras; não trouxe informações sobre os conteúdos literários do curso de Pedagogia em específico. Em suas respostas, referiu-se mais ao CEFAM para trazer os aspectos práticos da profissão, especificando os tipos de atividades que as alunas eram orientadas e dos estágios nas escolas de educação infantil. De seus demais cursos, durante sua trajetória escolar e acadêmica, fala dos professores com admiração e faz observações nas conduções de suas aulas, relatando que serviram de exemplos.

3.3 Professora entrevistada Carla

Carla, por intermédio das indicações da diretora de sua escola, entrou em contato por meio do aplicativo WhatsApp e aceitou marcar entrevista. A entrevista aconteceu em sua casa, em horário escolhido por ela.

Carla é professora há onze anos, tem 48 anos, além de ser professora de educação infantil, exerce uma segunda profissão, fora da área de educação, em tempo integral, ligada a área comercial. Formada em Letras e Pedagogia. Seus pais têm ensino fundamental completo. Durante sua infância, morou em uma cidade muito pequena, por causa da profissão de seu pai, e sua mãe cuidava da casa e dos seis filhos. Ao comentar sobre a valorização dos estudos na sua família, relatou que os seus cinco irmãos têm curso superior e o seu pai dava muita importância e incentivo aos estudos.

Carla: Ele falava assim: “Daqui alguns anos não se consegue mais emprego bom sem um bom estudo”, ele falou, a época que ele trabalhou 30 anos na CESP. Então ele falava “Quando eu entrei não era necessário, agora eu vejo as pessoas ali dentro tentando entrar e não conseguem”, entendeu? Então assim, ele aposentou lá e ele tinha uma visão boa porque ele tinha contato com o pessoal, engenheiro.

Carla, ao se referir aos estímulos que teve de seus familiares em torno da leitura e se alguém lia para ela, disse que sempre esteve cercada por materiais escolares dos irmãos mais velhos. Ela tem cinco irmãos mais velhos e apesar de ter esses livros em casa, eles eram utilizados para os estudos dos irmãos e que, nem os pais e nem os irmãos liam para ela. As suas lembranças de leituras foram a partir da 5ª série:

Carla: Eu não lembro assim, eu me lembro depois na 5ª série, aí sim, tinha. Na minha casa, sempre teve livros por conta dos meus irmãos mais velhos que a gente tinha aquele roteiro, Tônico, Tônico e carniça, A menina do rato de ouro, tudo aqueles livros que eram obrigatório a leitura daquela idade então como os irmãos mais velhos já

tinham lido, então a gente tinha em casa esses livros. [...] Me lembro até de um papo que parece que fazia prova, tinha umas provas em livro então eles tinham que ler quietinho pra prestar atenção. Não tinha o hábito como nós fizemos com os filhos.

Por ser de uma família numerosa, Carla explicou que não tinha condições financeiras para um acervo literário, por isso “a gente ia na biblioteca, aí pegava o livro, emprestava da biblioteca, marcava na carteirinha, então a gente tinha esse hábito, depois quando começou na escola”. A lembrança da biblioteca na infância foi somente a partir da antiga 5ª série, porque anterior a este período a cidade onde morava não tinha biblioteca.

Sobre sua trajetória escolar e acadêmica, a entrevistada Carla ao ser questionada sobre suas afinidades ou facilidades com os estudos, diz que a disciplina que sempre teve mais afinidade foi Língua Portuguesa, e na infância teve uma professora que lhe serviu de estímulo às suas aprendizagens. Esta mesma professora também lhe deu aula na graduação. Contou que quando criança brincava de imitar essa professora. Carla, acredita que isso também é um dos motivos pelos quais hoje é professora. Houve outros professores que também se recordou, e que eram da mesma disciplina, de Língua Portuguesa.

Observando o que Carla relata, podemos inferir o que Bourdieu (2007b) menciona sobre a fatalidade das escolhas possíveis. As trajetórias dos indivíduos revelam suas práticas e que mesmo não reconhecendo, suas escolhas estão voltadas aos possíveis ambientes. E que mesmo não sendo locais que proporcionarão todos os recursos necessários para que o capital cultural se revele como influência nessas práticas docentes, os conteúdos trabalhados estão de acordo com o capital cultural acumulado.

Carla: Na verdade a gente decide a profissão da gente eu acredito desde a infância mas a gente não sabe que isso é uma decisão, o futuro porque eu me lembro de quando eu era pequena, eu nem estava na escola ainda, [...] então os mais velhos brincavam de escolinha com a gente [...] eu já mocinha e eu era a professora, aí eu brincava de professora, [...] meus sobrinhos, [...] as filhas da minha irmã nasceram eu era criança ainda, então elas eram minhas alunas. Brincava que elas eram minhas alunas[...].

Sua aptidão tem relação com as oportunidades que lhe foram proporcionadas durante a sua trajetória e época de seus estudos o que confirma aquilo que Bourdieu (2007a) destaca sobre os hábitos das pessoas e a influência do capital cultural adquirido ao longo da sua trajetória nas práticas de sala de aula.

3.4 Professora entrevistada Denise

Denise, assim como as demais colegas de profissão, tomou conhecimento desse trabalho de pesquisa, primeiramente, por meio da diretora da escola e, após contato pelo WhatsApp concordou dar entrevista e o local foi fornecido pela entrevistadora como opção escolhida por Denise, uma vez que ela mencionou a dificuldade de ser em sua casa por causa dos outros membros da família que poderiam interferir e atrapalhar o andamento do trabalho.

Professora há 25 anos, Denise, assim como Alice e Bruna, também cursou o segundo grau CEFAM. Tem formação técnica em processamento de dados e pós-graduação em análise de sistemas. Estudou o Normal Superior e fez pós-graduação em gestão educacional. Seus pais têm o primeiro grau incompleto.

Sobre as leituras em casa e os estímulos quanto a leitura e escolarização, informou:

Denise: [...] tinha em casa, era aqueles livros de histórias românticas. Lembra aquelas coleções que tinha tipo Sabrina, então, eu li muito daqueles livros e quando eu entrei na escola, quer dizer, eu era ratazana de biblioteca, eu lia muito, eu sempre li muito, então eu gostava da leitura e minha mãe estimulava isso na gente, que a gente já não podia sair de casa, não tinha muitas condições, então aquele pouco que a gente tinha era o estudo, minha mãe sempre valorizou o estudo pra nós, mesmo ela não tendo estudo ela sempre valorizava e estimulava a gente a ir em frente.

Denise acrescenta que entre os materiais de leitura disponíveis em sua casa, desde que foi alfabetizada, embora mencionasse que os pais não tivessem o hábito de ler, havia uma enciclopédia Barsa, que ficava disposta em uma estante e que este era seu material de pesquisa escolar e leitura das horas vagas. Completou que também havia em casa dicionários, a Bíblia e alguns gibis que serviam de divertimento para ela e para o irmão.

A respeito do período de escolarização, Denise destacou que os alunos eram estimulados a ler pelos professores e havia uma competição, entre os alunos, para ver quem obtinha o maior número de leituras registradas no cartão da biblioteca.

Denise: [...] a gente era estimulado a fazer a leitura, tinha as carteirinhas, tinha assim quem ganhava mais, quem lesse mais livro, tinha isso, então foi mais um estímulo porque a gente sempre gostou de ler, eu sempre gostei muito de ler.

Sobre as atividades extracurriculares Denise mencionou que não tinha possibilidades para exercê-las. Ficando na escola a maior parte do tempo, por causa do transporte escolar, do qual ela dependia, comentou que não tinha tempo hábil para as participações em cursos ou atividades que estivessem fora desse ambiente escolar.

Ao ser questionada a respeito das orientações que teve nos cursos de formação em relação à literatura infantil, Denise informou que as orientações sobre o que ler para uma criança

não aconteceram nesses cursos, mas sim, no dia a dia de sua profissão, é que foi adquirindo repertório e experiência quanto ao conteúdo. Segundo ela, os cursos mencionavam a importância das leituras, citavam títulos relevantes à docência, porém não eram trabalhados com os alunos. E que, atuando na educação infantil, os títulos valorizados e descritos nos cursos dos quais ela participou, não estão em relação com os conteúdos da educação infantil. Não são livros para serem lidos para crianças. Denise menciona que, durante seu percurso formativo, não obteve formação específica quanto ao conteúdo da literatura infantil.

3.5 As práticas culturais e a leitura literária em sala de aula

Partimos do princípio, assim como Bourdieu (2007a), que as práticas culturais se alteram e não são consideradas *dons naturais*, e sofrem forte influência da universidade:

[...] a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social [...] (BOURDIEU, 2007a, p. 9).

A professora entrevistada Alice ao descrever algumas de suas práticas culturais, não relaciona a literatura no seu repertório cotidiano. Ela afirmou que não tem o hábito da leitura e não menciona literatura como fruição. Os eventos culturais dos quais ela destacou que participa são os que são oferecidos na cidade e ocorrem uma vez ao ano, onde as escolas promovem peças teatrais encenadas pelos alunos.

Segundo ela, nos momentos de passeio em família costumam frequentar livrarias em shopping centers e, se houver, museus e bibliotecas. Ela ainda afirma não ser uma leitora assídua e acrescenta: “mas eu gosto muito de ler um livrinho tanto pras crianças como pra minha menina”. Ela se refere às crianças que são seus alunos.

O trabalho com a literatura infantil na sala de aula da professora Alice demonstra a sua preocupação com a alfabetização das crianças, apesar de já ter sido mencionado que a etapa da educação infantil não deve se preocupar com aspectos alfabetizadores, já que o ensino fundamental tem, entre outras funções, a de alfabetizar a criança. Ela também declarou fazer uso de conteúdo que na sua opinião possa trazer algum aprendizado sistematicamente pré-

estabelecido por algum acontecimento cotidiano nas relações sociais das crianças. Sua fala que exemplifica essa preocupação escolar é quando ela explica as ofertas do material de leitura:

Alice: [...] eu ofereço livros, eles têm livros a disposição, às vezes eu tô junto nesse momento da leitura, às vezes não, e a leitura às vezes parte, como eles ainda não sabem ler convencionalmente, então parte de mim essa leitura diária.

A preocupação em contextualizar a leitura com os acontecimentos cotidianos e fazendo do ato de ler uma leitura utilitária também é mencionada pela professora entrevistada Carla:

Carla: Nós temos que oferecer uma gama extensa dos clássicos infantis e atrelados a outros títulos que a gente vai trazendo conforme as vivências das crianças, por exemplo, quando nós percebemos que nós temos algum atrito por causa de diferenças físicas porque nessa idade, a maior diferença da criança é a física, [...] Através da literatura e dos projetos, então a gente lê livros diferentes pra eles [...] desde vídeo, filminho, livrinhos, então a gente forma rodinha, cantamos uma musiquinha antes da leitura, faz a leitura, canta a musiquinha depois [...] a gente vai trabalhando a literatura assim com eles e os títulos às vezes eles mesmos trazem pra gente [...] Então assim, os livros eles são escolhidos, tirando os clássicos, também através das vivências do dia a dia.

A professora menciona sobre as leituras de clássicos infantis, mas não se refere a estes como algo relevante em relação aos outros materiais de leitura trabalhados. Deixa transparecer na sua fala que os livros de literatura infantil relacionados como clássicos são menos atrativos ou não têm relevância na escola ao mencionar a leitura de livros para solucionar problemas de convivência social em sala de aula.

As professoras citam os “cantinhos”, que utilizam diversos tipos de materiais de leitura. O material de leitura que é apresentado, fica disposto na sala de aula em estantes. Esses livros apresentados são utilizados para o livre manuseio por parte das crianças, já que nessa faixa etária as crianças não sabem ler o código escrito, mas sabem ler as imagens e o mundo.

Alice: Dentro da sala de aula a gente tem um cantinho que eu tenho alguns livros que já tão lá, então eu sempre tô vendo se tá... sempre tô diversificando eles, repondo. [...] além da leitura diária deixo eles manipular esses livros [...]

Bruna: [...] também tem os cantinhos porque eu faço o cantinho da leitura, então ali eu pego uns livros que tem, não é biblioteca mas tem na escola, coloco lá e essa turma vai fazer a leitura e depois eles vão apresentar pra mim a história que eles mais gostaram, alguma coisa assim.

Carla: Nós temos dois momentos. Nós temos o direcionado, que você, por exemplo, no nosso planejamento você planeja que eles vão ter acesso a revistas de informações, [...] aí a gente coloca na mesa pra eles trabalharem. Folhear, procurar, [...] a gente coloca assim, esse cantinho, [...] vai trabalhar a leitura, [...] o cantinho da leitura, os livros, vários tipos, tem livro, tem gibi, tem vários tipos de leitura, aí a criança que

escolher, lá as quatro crianças ele podem ir até lá, eles escolhem o título que eles querem folhear [...].

Estes locais de leitura na prática são organizados em um espaço dentro da sala de aula, com materiais disponíveis, que são trazidos de doações pelas famílias, livros que a escola possui que não são do acervo da biblioteca da escola, alguns outros fornecidos pelo poder público e também de materiais particulares do professor.

Edmir Perroti (2015, p. 143), acerca das bibliotecas, cantos ou espaços de leitura destaca que

[...] as práticas nos espaços de leitura, como a ambientação e os repertórios, definem, em relações dinâmicas e complexas, a ordem dos dispositivos. Esta pode inibir ou formar leitores; tolher ou estimular sua autonomia. Sob tais termos, organizar tais espaços é mais que um ato apenas funcional. É decisão ética e política, própria de todo e qualquer ato educativo. Envolve valores e relações de poder. Considerando-se as características etárias das crianças atendidas pela Educação Infantil, a ação dos mediadores que atuam diretamente com elas é aí especial, cabendo-lhes não apenas propor, mas também decidir e realizar funções ligadas ao ato de ler que a pouca idade impede os pequenos de realizarem. Ler um texto para o outro é, assim, ato de alto risco e responsabilidade. Mas pode ser, também, experiência de vinculação e enorme felicidade.

Diante desta afirmação e em conformidade com a abordagem sobre o capital cultural das professoras, relacionamos à influência que este exerce em sala de aula e nas escolhas do que é lido e utilizado pelas professoras.

E com isso, relacionamos com as afirmações de Lahire (2011, 2004), ao mencionar que o material apresentado por si só, não cria o hábito de usá-lo, mas ele precisa ser manuseado e ter sua função satisfeita, e se o uso não for significativo resulta no que ele chamou de patrimônio cultural morto.

A professora entrevistada Denise, ao ser perguntada sobre a suas aulas e as atividades propostas que incluem literatura, afirmou que deixa um canto reservado para uma estante com livros expostos, e usa momentos diferentes para as leituras. Ora utiliza a estante para que as crianças possam manusear livremente os materiais entre livros, revistas, gibis, ou em outros momentos, faz a leitura de livros selecionados por ela para a aula.

Denise: Não sei se você lembra, mas eu tinha comentado que até a literatura infantil independente de literatura, a gente vai muito pela clientela que a gente tem, então a necessidade que a gente encontra. A gente já vai com um pré-projeto pronto só que quando a gente conhece a nossa clientela é onde a gente vai definir mesmo aquilo que a gente vai trabalhar. Então se eu tenho crianças que tem um preconceito sobre alguma situação, eu vou trabalhar literaturas que sejam voltadas a esse preconceito. Se eu tenho uma criança igual eu disse, eles inserirem esse ano a alimentação saudável, eu

vou usar literatura que ajudem na alimentação saudável. Eu preciso de crianças, que as crianças façam exercícios, então eu vou usar literaturas que influenciem isso.

Neste trecho encontramos referência com a leitura utilitária que a professora emprega em sala de aula.

Outro aspecto observado nas respostas foi que as professoras entrevistadas pouco relataram conteúdo da literatura infantil que não fossem os contos de fada, ou as fábulas, gêneros literários que estão presentes em projetos anuais definidos pelas docentes e equipe pedagógica. Não que esses não sejam gêneros importantes a estarem agregados às leituras, mas não são as únicas versões de literatura que se tem a oferecer.

Alice: [...] a gente tava trabalhando os clássicos, eu selecionei só clássicos pra gente comparar um com o outro, o que tinha bruxa, o que não tinha, o que tinha lobo e tal e tanto autônomo também que é no dia a dia, quando eles tem um momento assim que eles querem, eles vão lá e pegam, mas é mais direcionado do que autônomo.

Conforme os relatos, as seleções dos livros a serem lidos seguem um critério utilitário e deixam de lado a apreciação artística da literatura. De acordo com Cademartori (2010), o uso escolar da leitura literária é de cunho pedagógico. A criança, desde cedo, é ensinada a compreender o uso da leitura utilitária, mas não da literatura como apreciação artística.

O emprego que as professoras apresentaram para a literatura tem uma função pedagógica, mas conforme podemos perceber na fala de Alice, são observados vários critérios para a escolha dos livros

Alice: Ah, assim, nem tudo da literatura se a gente for ver é bom né, porque a gente tem que selecionar, porque às vezes a gente no começo eu tinha um olhar assim, todo livro é bom, você vai lá, você lê, só que tem livros que são maravilhosos que às vezes não tem na escola, mas aí você pesquisa, aí às vezes você compra, tem uns livros bons assim que você fica encantada da maneira que é, que você até interage com o livro, sabe? Tem livro que às vezes não é adequado pra faixa etária que você trabalha, as vezes a letra não é bastão, às vezes a letra é cursiva, letra de forma minúscula. Tem livro que não chama muito a atenção, nessa literatura assim tem material que não chama muita atenção da criança, esses livros assim de pouquinhos folhas, muito simplesinho, muito sem detalhes, sem começo, sem um meio, sem um fim, sabe? Que às vezes a gente tem na sala, a gente usa, mas ele não é uma coisa que vai ajudar a criança culturalmente, sabe? Então eu acho que a gente tem que voltar mais pro lado de escolher bons livros assim.

Nessas escolhas por títulos para as leituras há um padrão a ser seguido pelas professoras, porque além dos temas serem definidos no início do ano para que se trabalhe a leitura em sala, foi perceptível a incidência da escolha por leituras de contos de fada sendo tratadas como

literatura clássica, e leituras que tratam de datas comemorativas no decorrer do ano, contando com as fábulas para a comemoração do folclore.

Com relação ao trabalho com literatura infantil, quando questionada, a professora Denise apresentou uma resposta bastante evasiva “literatura porque é uma literatura infantil, mas é uma literatura infantil diferenciada com imagens” Acrescentou como material de leitura, “revista, jornal, ingredientes de alguma história, tipo assim, os três porquinhos e o lobo mal, chapeuzinho vermelho”.

As informações da professora Bruna, com relação às suas práticas culturais quanto a leitura, estabelece uma relação entre literatura infantil e temas de evangelização e leituras da internet. E a escola é citada por ela como um lugar de poucos recursos materiais.

Bruna: [...] leitura assim talvez você tá na internet, lê no celular, então eu tenho livros em PDF, mas os livros que eu tenho em PDF são focados para a evangelização das crianças, então são práticas dentro da sala de aula mais pra evangelizar. Então eu leio, pego alguma coisa, pesquiso alguma coisa, mas leitura de livro mesmo é pro meu filho e na sala de aula também, então a leitura do dia a dia é a literatura infantil mesmo.

A professora Bruna em alguns momentos menciona leituras religiosas e relaciona-as com a literatura, e em alguns momentos da entrevista citou como literatura infantil títulos como, *Chapeuzinho vermelho* e os *Os três porquinhos*. Esses contos foram repetidos pelas professoras e classificados como clássicos da literatura infantil.

O investimento da escola na leitura não está ligado aos bens culturais valorizados, deixando a cargo das famílias essa função. E mesmo no curso de formação de professoras, a professora Alice disse que no CEFAM, não teve contato com conteúdos literários ao afirmar que “no magistério a gente teve mais contato com o mundo da criança, não diria tanto com a literatura não”. E quando questionada sobre o curso de Pedagogia seu comentário se restringiu ao termo “bem pouco” ao se referir ao conteúdo de literatura infantil trabalhado.

A professora Carla, com relação ao conteúdo de literatura infantil na sua formação, afirma que apesar de discussões sobre o tema e participações teatrais o conteúdo não era formalizado no currículo:

Carla: Nós tínhamos uma aula com a professora [...], ela falava muito sobre literatura infantil, muito. Nós tínhamos teatro, uma postura assim, como a gente lia, mas às vezes era até informal, às vezes acabava a aula, a gente ficava ali dentro da sala, acabava discutindo, ela vinha, contava experiência porque ela tinha uma vasta experiência com educação infantil, ela dava aula há muitos anos na rede, então era muito assim, não era uma coisa formal.

A professora Bruna, ao mencionar o curso de Pedagogia e seus aspectos com relação ao ensino da literatura infantil, destaca que apesar de um módulo específico para literatura infantil, nessa graduação, não foi mais abordado o tema.

Bruna: Na pedagogia nós tivemos um bloco que falou só sobre a literatura, mas como eu entrei no meio do ano, então eu não fiz o início dos dois blocos, então eu terminei junto com a turma e depois eu voltei e fiz a primeira etapa. Então a primeira etapa da faculdade de pedagogia, nós tivemos um curso específico sobre literatura infantil e inclusive nós tivemos pra práticas sobre isso, a gente contava história usando fantoches, isso na pedagogia, teve que no final, além do TCC, fazer um portfólio sobre as atividades realizadas ali mas assim, pouco, breve, aquele módulo só, acabou, acabou ali vamos partir pra próxima, não teve nada muito aprofundado.

As práticas culturais destacadas pela professora Bruna são realizadas em família, com seu filho, e na escola não realiza com os alunos essas práticas. A fala da professora Bruna denota o que Bourdieu (2007b) afirma ao mencionar que a cultura livre que compõe o capital cultural do indivíduo e é valorizado pela escola, não é adquirido na escola, mas nas horas gastas fora dela.

Bruna: O último evento foi no teatro municipal, teve da semana do palhaço, alguma coisa assim, eu e meu filho fomos assistir à peça e tá tendo a feira cultural do livro no shopping [...].

Como cultura livre, as professoras também informaram que, atualmente, apesar de poucas leituras, quando leem, são leituras variadas, e bem pouco se trata de literatura. Mencionaram leituras de revistas, leituras religiosas, livros didáticos para preparação das aulas e algumas leituras para os filhos. As frequências a cinema, teatros ou shows, segundo elas, ocorrem eventualmente e por ocasiões de viagens ou eventos especiais que acontecem na cidade.

A professora entrevistada Denise faz parte de um grupo de teatro da cidade e seus filhos também participam com ela.

As relações culturais relatadas pelas professoras entrevistadas não acontecem na escola. No ambiente escolar os conteúdos culturais dependem do corpo docente promover apresentações ou contações de história e o fornecimento de materiais de leitura disponíveis na instituição. Constatamos que A escola perpetua a desigualdade conforme denunciado por Bourdieu (2007b) ao destacar a instituição como reprodutora das desigualdades culturais e dos resultados dos desempenhos escolares em diferentes níveis, porque os capitais culturais das crianças das camadas populares é um dos fatores dessas diferenças.

Isso se relaciona à explicação de Bourdieu (2007b) de que os acessos culturais e o sucesso na vida escolar e profissional estão mais ligados ao que se adquire em experiências extraescolares do que o que se obtém na escola, é o que vem da família, herdado pelo seu histórico, sua trajetória de acessos aos variados níveis e tipos de cultura.

A respeito do gosto musical, considerado como uma prática cultural, a entrevistada Bruna mencionou que ouve músicas evangélicas, nos canais digitais variados. A professora Carla gosta de músicas variadas, tem preferência pelo gênero sertanejo e acompanha, na festa típica da cidade, os shows desses cantores.

A professora Bruna acompanha perfis sociais educacionais voltados a jogos e atividades pedagógicas. Sobre os canais de televisão destaca que este é somente utilizado pelo seu filho que assiste a desenhos animados. Ela descreve um hábito cultural digital, mas reforça que seu uso é para fins educacionais, a serem utilizados no trabalho. Considerando que a TV aberta oferece desde filmes, documentários telejornais, apresentações de orquestras e outros espetáculos, percebe-se que isso é ignorado pela professora Bruna, o que nos faz pensar que a pouca oferta de dispositivos culturais nas cidades interioranas, pode ser amenizada pela utilização das mídias, TV, canais digitais, rádio etc. requer realmente uma convivência que estimule e possibilite o desenvolvimento do capital cultural, desde a infância.

O hábito leitor da professora Bruna está focado às leituras variadas, e quando questionada sobre textos e sobre a literatura, destaca leituras bíblicas, noticiários de internet.

Bruna: [...] não tenho o que fazer, eu sento e vou ler, aí tem jornal, tem revista ali tal e a gente vai, você acaba folheando alguma notícia, alguma coisa, então todo dia eu sento ali pra ler alguma coisa. [...] eu também leio a bíblia, mas eu leio muito mais a bíblia digital que eu tenho no meu celular [...]

Bruna e Denise relatam que seus trabalhos com a literatura infantil na sala são atividades diárias. Entretanto as leituras em sala de aula têm um intuito pedagógico e tanto Bruna como Denise descrevem suas escolhas por temas que acompanham os assuntos trabalhados em sala. Um acervo literário, como apreciação artística, quase não foi mencionado por elas, ficou evidente que as intenções de se apresentar a literatura como fruição não ocorrem entre as professoras:

Bruna: [...] se naquela semana eu tô trabalhando família, né, então eu tô trabalhando família, porque é a semana da família na escola, então aquela semana normalmente eu vou pegar livros que falam sobre o assunto, então eu vou pegar a história dos três porquinhos, é uma história duma família [...]

Bruna: [...] a gente tem aquela intenção de eu quero que meus alunos através da contação de história, do teatro, de toda essa, que eles se interessem por ler e querer ser leitor [...] mas a intenção é incentivar sim, que eles possam ser futuros leitores e que eles possam ter como espelho o professor ali, [...]

Denise: [...] preconceito sobre alguma situação, eu vou trabalhar literaturas que sejam voltadas a esse preconceito. Se eu tenho uma criança igual eu disse, eles inserirem esse ano a alimentação saudável, eu vou usar literatura que ajudem na alimentação saudável. Eu preciso de crianças, que as crianças façam exercícios, então eu vou usar literaturas que influenciem isso.

O emprego da leitura com fins utilitários em sala de aula tem uma relação com as práticas culturais da professora, por exemplo, no momento em que a professora Bruna menciona suas leituras de noticiários ou outras variadas, mas não apresenta títulos da literatura para apreciação artística. A função da leitura de sala de aula reflete as práticas culturais e sua relação com a literatura:

Bruna: [...] normalmente eles trabalham cantinhos, então naquele canto falo que é o canto do escritório, então você coloca umas agendas, uma revista, talvez aquele outro canto é o panfleto de mercado que eles vão tá recortando e colando só frutas, então você já vai tá trabalhando, então, talvez fazer um cartaz, [...], então vamos pegar revista, [...] então a gente abre todos esse tipo de leitura diferenciada pra eles poderem já saber porque a hora que sair pra fora já vai falar “Ó, minha professora falou, esse aqui a gente usa pra isso”, “Ó, aqui tem notícia, aqui no panfleto tem promoção do supermercado”, então pra eles saberem identificar e reconhecer.

Na fala de Bruna ao mencionar os cantinhos, destacando os materiais de leitura que propõe, ao se referir à temática do canto do escritório, por exemplo, esse espaço é um local de trabalho com as agendas e revistas que ela diz disponibilizar, não são para leituras de fruição. Os materiais oferecidos nesses espaços não se assemelham a uma biblioteca e as atividades oferecidas trazem o aspecto da leitura para ser “usada” e não apreciada. Notamos que até a denominação remete a espaço de trabalho, não de fruição, como a palavra biblioteca pode proporcionar.

A leitura é valorizada em sala de aula, a escola valoriza e compreende a necessidade social da leitura como ferramenta alfabetizadora. E as atividades rotineiras familiares referentes à leitura pouco foram mencionadas pelas professoras entrevistadas.

Lahire (2011) destaca que essas atividades rotineiras, que compõem uma cultura da escrita, seriam importantes aos sujeitos em formação na infância.

Quando o universo familiar constitui um universo ao mesmo tempo pedagogicamente instigador, envolvendo a criança em actividades que exigem leitura ou escrita, fornecendo modelos de identificação prática cómodos, para transmitir o desejo de imitar, “fazer como”, e globalmente “promotor” de efeitos cognitivos ou

organizacionais relacionados com a incorporação pelos pais de uma cultura de escrita, então as crianças estão em condições ideais para a formação de competências, representações ou gostos pela escrita e pela leitura, que se revelem no final escolarmente lucrativas. A combinação desses ingredientes só se encontra em famílias onde o nível de antiguidade no acesso à escolarização e alfabetização é particularmente elevado (LAHIRE, 2011, p. 18).

Ao se referirem às práticas de leitura no ambiente familiar de origem, as professoras demonstraram ter pouco contato com essa atividade cultural. Afirmaram que tiveram uma relação mais próxima com a leitura apenas ao ingressarem na escola. Se levarmos em conta o que destaca Lahire (2011) a esse respeito, a leitura das professoras, com relação ao conteúdo literário, teve uma ênfase na obrigatoriedade escolar e pouco se mencionou sobre a leitura pela fruição.

Lahire (2011) explica que os sujeitos, cujos lares apresentam uma relação mais íntima com a leitura, os lares cuja alfabetização não é uma novidade, essas crianças, vindas dessa cultura familiar apropriam-se das leituras e da linguagem escolar com mais facilidade do que as crianças ou indivíduos que não construíram seus saberes pautados nas letras. Assim, segundo ele, vão depender quase exclusivamente do que a escola lhes oferecer, por isso a importância de o professor trabalhar também com a leitura literária, incluir esse gênero em sua prática, pois estas crianças só terão oportunidade de ter contato com esses materiais na escola.

A professora Carla também menciona leituras utilitárias, para ela ler a literatura infantil deve ser para trabalhar em sala de aula nesse processo, é também uma função que não se aproxima da apreciação. Ela menciona sentir falta de “ler uma literatura mais elaborada” e acrescenta que a falta de tempo a impede de poder fazer este tipo de leitura:

Carla: [...] eu tenho o hábito de ler revistas, de ler clássicos, literaturas infantis mas eu sinto falta em ler uma literatura mais elaborada, mais extensa porque isso faz bem, isso melhora nosso vocabulário e a minha falta de tempo [...].

Aparentemente o que Carla afirma é um tipo de comentário bem comum que repete palavras que são bem vistas, como: “ler uma literatura mais elaborada, mais extensa... porque isso melhora nosso vocabulário...” Mas em seguida se justifica “minha falta de tempo”, o que a abona.

O que as quatro professoras afirmaram com relação aos eventos culturais e suas frequências estiveram bastante relacionados com a pouca oferta na cidade

Bruna: [...] cinema e teatro que é o que tem mais disponível na cidade, tem o cinema e tem o teatro, então sempre quando tem que eu vejo que seria interessante pro meu

filho [...] a cidade não disponibiliza mais do que isso, é o teatro, é o cinema, às vezes a feira de livros, mas não tem nada mais que... aqui na cidade não.

Carla: Teatro faz muito tempo que eu não assisto uma peça. No cinema fui no ano passado que eu fui [...] Assim, é raramente. Cinema é uma coisa rara na minha vida.

A professora Carla afirmou que sendo a caçula, teve contato com os livros que os seus cinco irmãos utilizavam na escola, no geral, didáticos, e que ninguém em sua casa tinha o hábito de ler para ela, diante desta afirmação, percebe-se que o que entende por leitura se limita ao aspecto utilitário, ela relaciona livro didático como uma prática cultural ao ser questionada pelos seus hábitos de leitura:

Carla: A gente tem que ler livro didático até pra fazer nosso planejamento. Nós temos um livro que eu carrego ele na minha bolsa e sempre tô folheando um livro didático [...] então ele ensina os objetivos do brincar, o brincar direcionado, então algumas práticas tem ali, tudo o que você precisa de brincadeira tem nesse livro.

Para o trabalho com literatura infantil, Carla descreve algumas de suas atividades e não diferencia o ato de contar histórias, do ato de ler histórias:

Carla: Fazendo leituras, releituras. A gente faz a leitura tanto de livros que sejam escritos mesmo e nós fazemos leituras também de livros que só tem o título, são as páginas em branco pras crianças criarem a leitura. Leitura só de imagens, só olhar através de desenhos, então a literatura através de teatro, então as vezes a gente só conta um conto pras crianças através dos fantoches ou através só de desenhos, um boneco, uma cartolina, então assim, a literatura ela fundamental na educação infantil independente de qual etapa a criança esteja mas principalmente nessa etapa escolar.

Carla: Todos os dias a gente escolhe um título pra ler. [...] Então nós temos a pasta, uma pasta que já tem ali separado de 30 a 40 livros. [...] Eu lembro, eu tenho um livro Gabriel tem 99 centímetros, esse ano eu li ele quatro vezes porque é engraçado, ele é legal, as crianças gostam dele [...] Ai fala do pequeno, fala do grande, do baixo, do alto, trabalha essas coordenadas com eles, eles gostam muito.

Por meio dos dizeres dessa professora, verificamos que o uso da literatura, mais uma vez, denota a função utilitária da literatura ao mencionar não somente o gosto das crianças pela história, mas também enfatiza as comparações dos tamanhos.

Carla fala sobre as suas intenções ao praticar a leitura em sala de aula com as crianças:

Carla: A gente já lê com essa intenção também, não só alfabetizar mas formar leitores porque é através da leitura que você consegue conquistar muitas coisas pra sua vida, muitas coisas boas que você abre seus horizontes, abre a sua mente, consegue entender, porque o bom leitor, aquele que se forma um bom leitor ele vai conseguir lá no futuro entender os seus direitos, os seus deveres, ele não vai ser manipulado, então quando a gente ensina de uma forma que você ensina pra formar leitores, ai você já

trabalha aquilo, seu pensamento, seu projeto, seu planejamento já é pra formar esse leitor, então você já faz em cima disso.

Mediante esse relato, Carla demonstra, talvez, a influência da sua formação em Letras, o que nos remete ao que Bourdieu (2007a) destaca ao relacionar o capital cultural adquirido na graduação e as práticas culturais, que podem se alterar no decorrer da trajetória do indivíduo. A professora mesmo afirmando não ser uma leitora assídua de livros de literatura, adquiriu durante seu percurso escolar e durante sua formação em nível superior o conhecimento com relação a importância de uma prática leitora e demonstra essa preocupação ao intencionar formar leitores, mesmo sabendo que são crianças e, ainda, não sabem ler.

Ela continua sua argumentação, ao explicar uma atividade de sala relacionada à leitura

Carla: Nós utilizamos revistas, jornais, nós temos um projeto de leitura que se chama “sacola viajante” que dentro dele nós colocamos gibis, jornais, revistas, livros de receita, então são diferentes maneiras de se ler pra que a criança entenda, pegar um jornal na mão ela tem que saber que aquilo ali não tem só informações, também tem entretenimento porque lá dentro tem uma palavra cruzada pra criança, tem uma história em quadrinho, dentro tem uma tirinha, então a gente tem que oferecer mesmo eles pequenos, [...]

A leitura da literatura nessas atividades descritas mistura-se a tantas outras leituras, e não é dada pela escola a relevância necessária a ela.

Quanto a isso podemos inferir outro aspecto apresentado por Bourdieu (2007a) ao expor que quanto maior for o nível de escolaridade dos pais melhor será o desempenho escolar dos seus descendentes, nesse caso, Carla não menciona influência de seus pais, e sim dos irmãos mais velhos que levavam para casa um conteúdo cultural escolar.

Nas questões sobre as práticas culturais das professoras, destacamos a fala da entrevistada Denise, quando se posiciona a respeito da leitura, menciona que faz pesquisas para preparar suas aulas da educação infantil e no mais, se informa por meio da leitura de jornais e revistas e alguns outros materiais em formato digital:

Denise: Eu leio muito. Hoje em dia não muito livro porque você pega muita coisa pela internet, então às vezes de você não conseguir ir na biblioteca ou de você comprar, você baixa e começa a ler, mas eu gosto de revista, gosto de jornal, se você abre jornal [...] jornais, revistas, livros mesmo [...] com a preparação de aula, você acaba lendo muita coisa, parece que não mas você acaba pesquisando [...]. Leio. Eu baixo muito. [...] porque de repente eu não tenho condições de comprar e eu tenho ele ali em PDF pra tá ali utilizando.

Ela destaca as pesquisas para as suas aulas o que também acaba se aproximando do aspecto de pesquisa utilitária da leitura. A professora ao ser questionada sobre seu gosto musical não mencionou um estilo preferido:

Denise: [...] tem hora que eu quero ouvir ópera [...] eu sou bem eclética. Eu gosto de tudo um pouco, funk eu não sou fã, rap eu não sou fã, mas as outras coisas eu gosto, eu gosto de tá passando por tudo um pouquinho.

Bourdieu (2003), a respeito do gosto, afirma que este não é inato, pode-se aprender a gostar. A escola é uma propagadora de diferentes níveis culturais, então, o sujeito pode a partir de suas relações sociais, ser influenciado ou aprender determinados comportamentos ou gostos.

Esse aspecto aparece na descrição de Denise quanto as suas opções no que se refere ao gosto musical, por exemplo, menciona ópera, o que não é comum para sujeitos das camadas populares. O indivíduo tem a possibilidade de aprender as preferências das diferentes classes sem que isso signifique uma prática cultural herdada da família, mas foi adquirida ao longo de sua trajetória.

A professora relatou que trabalha a literatura infantil com a sala toda semana. Ela explicou que os “livros curtos no mesmo dia”, e as “leituras mais extensas” ela costuma dividir no decorrer da semana por partes.

Como cultura livre, as professoras informaram que atualmente apesar de poucas leituras, quando fazem, mencionaram leituras variadas, e pouco mencionaram literatura. Foram leituras de revistas, leituras religiosas, livros didáticos para preparação das aulas e algumas leituras para os filhos.

Em algumas falas das professoras encontramos o que Lahire (2004) chamou de patrimônio cultural morto, ao mencionarem terem tido livros em casa na infância, mas não o hábito do uso desses livros. Ou então, mencionaram que os materiais de leitura que tinham eram livros didáticos, utilizados pelos irmãos, ou outros membros da família.

Baseada nessas falas das professoras sobre pouco incentivo à leitura que trouxeram de casa, notamos que ficou a cargo da escola essa tarefa, e compreendemos que elas não tiveram acesso às leituras da literatura propriamente dita, deixando evidente a distância que tinham desse tipo de leitura e isso se reflete em suas práticas.

Compreendemos que as práticas das professoras são o resultado entre o que elas têm de heranças culturais familiares somadas ao que adquiriram pelos estudos e que, em contato com a profissão formaram um repertório que transmitem aos alunos, compondo seus capitais culturais. Isso influencia a escolha do material oferecido em sala, seja por falta de acervo nas

escolas, ou por pouca oportunidade de acessos aos livros de literatura infantil. Além disso, constata-se que as práticas culturais das professoras revelam que não tiveram a literatura incorporada. Acrescenta-se o fato de que na trajetória dos cursos de formação superior, vê-se uma lacuna deixada pela graduação com relação à literatura infantil.

Verificamos que nas falas das docentes, as suas escolhas literárias com relação à concepção de leitura e os conteúdos a serem lidos em sala estão ligados não somente ao capital cultural familiar, mas também ao que puderam incorporar durante a trajetória como estudantes do curso de formação de segundo grau.

Alice, Carla e Denise não têm o hábito de ler. Bruna trouxe de sua infância as lembranças de leituras que a mãe fazia para ela. Mas, apesar do capital cultural de cada uma ter muitas semelhanças, encontramos os traços das heranças familiares e as influências da trajetória quando as quatro professoras expõem a importância e o reconhecimento da necessidade da leitura. Contudo, as leituras são sempre carregadas de uma característica utilitarista de uma regra da escola em se trabalhar literatura.

Para entendermos isso nos apoiamos em Bourdieu (2007a, p. 97), ao tratar da prática e como ela se dá, que é referendada pela fórmula: “[*habitus*] (capital)] + campo = prática”, isso explica que as ações de sala de aula e os conteúdos utilizados estão de acordo com as possibilidades de cada uma e suas prováveis ações são proporcionados por suas possíveis práticas culturais.

Sendo assim, nas descrições das atividades com leitura são perceptíveis os esforços empregados para fornecer aos alunos os conteúdos de leitura, mesmo não sendo acervos de leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as poucas investigações sobre os professores e a literatura infantil na educação infantil, cruzando com os resultados entre literatura infantil, professor e seu capital cultural, essa pesquisa proporcionou o entendimento das concepções de leitura literária das professoras de educação infantil. O objetivo inicial foi analisar o capital cultural de quatro professoras atuantes na educação infantil e a relação desse capital cultural estabelecida com o ensino de literatura infantil em sala de aula.

Tendo em vista que a coleta dos dados restringiu-se a quatro professoras e à série final da educação infantil, compreende-se que o objeto de investigação dessa pesquisa, centrado na figura do professor satisfaz, a necessidade de compreender os aspectos da trajetória que influenciam em suas atuações em relação à literatura infantil. E demonstram que as ações das professoras apesar de apresentarem diferenças na condução das atividades de leitura, ainda assim apresentam pontos em comum, como por exemplo, foi possível identificar que as professoras concordam sobre a importância da leitura. Apresentam diferentes justificativas, contudo, sem deixar de reforçar a necessidade da leitura.

Reforçando que não foi possível contemplar todo o contexto educacional, nem toda a trajetória dessas professoras para que se fizesse uma análise aprofundada do capital cultural e das influências na sala de aula.

Essa pesquisa possibilitou reconhecer que o capital cultural das professoras pouco influencia no ensino literário de sala de aula, ao descreverem suas práticas culturais enquanto leitoras. Em sala de aula, elas praticam as mesmas leituras utilitárias, que tiveram, com suas crianças, embora afirmem que valorizam o aprendizado literário, e desenvolvem trabalhos com leituras para as crianças diariamente. As professoras reconhecem e compreendem a literatura como uma necessidade cultural que deveria ser ensinada, ainda que em seus dizeres, não apresentem o repertório a ser utilizado, por não terem recebido da formação escolar e acadêmica esse conteúdo e também não dispõem de recursos nas instituições escolares para atender as suas expectativas.

Os dados obtidos possibilitaram chegar à compreensão, mediada pelo referencial teórico de Bourdieu, sobre capital cultural, a respeito de um tema que circula no meio escolar, percorrendo a trajetória estudantil até chegar o momento da prática profissional, ao expor o uso da leitura, do porquê das diferenças de conteúdos literários trabalhados. Assim, entende-se que cada uma delas têm em suas trajetórias suas características particulares e influências únicas, bem como, podem apresentar algumas compatibilidades ou regularidades enquanto grupo.

Esses mesmos dados revelaram o que Bourdieu (2007a, p. 97) descreveu como justificativa das práticas, onde o capital cultural das professoras sobre leitura literária, adquirido durante sua trajetória de vida em família, somado aos aprendizados escolares resultam nas práticas de sala de aula com relação às leituras para crianças pequenas.

Enquanto indivíduo, o roteiro elaborado permitiu a identificação nos dizeres das professoras sobre as influências do capital cultural de cada uma na condução da leitura literária em sala de aula; em seu conteúdo e concepções acerca da literatura infantil para crianças antes da fase de alfabetização. Foi possível identificar indícios da cultura herdada da família e da cultura escolar nessas professoras que servem de referência às suas práticas. Assim, os resultados apontam para os aspectos que explicam o modo como desenvolvem suas práticas de literatura infantil.

Enquanto grupo, pode-se perceber uma certa regularidade entre as professoras, sobretudo, no que se refere aos aspectos culturais, pois fazendo parte da mesma cidade, as professoras relataram ter acessos a dispositivos culturais limitados, restritos ao município onde residem e frequentam os poucos eventos culturais existentes, restando-lhes o cinema, alguns eventos teatrais e esporádicas feiras de livros, promovidas por livrarias da região. Outro fator que chamou atenção foi de que as três professoras Alice, Bruna e Denise que cursaram o segundo grau CEFAM, deram mais ênfase a esse aprendizado. A graduação não foi mencionada e nem valorizada conscientemente por elas, destacaram a formação de segundo grau como relevante pelas concepções de ensino literário e educação.

A leitura utilizada em sala de aula tem relação com o que as professoras trouxeram das vivências que tiveram em suas trajetórias, demonstrando pouca familiaridade em relação à literatura. Os trabalhos realizados em sala de aula revelam o uso de uma leitura utilitária e pedagógica, sem menção à fruição. Nesse contexto apresentado, em consonância às análises dos relatos das entrevistadas e seguindo os preceitos de Bourdieu (2003; 2007a), podemos afirmar que não é possível formar o gosto pela leitura com os textos mencionados e da forma como são aplicados.

A literatura, como formação de uma apreciação artística, por exemplo, conforme apregoa Bourdieu (2007a), não foi mencionada nas entrevistas, nem das professoras em seus momentos particulares, nem nos trabalhos com leitura feitos em sala de aula.

Além disso, muito do que é oferecido não é literatura, não funciona para apreciação artística, para a formação do gosto. O risco desse tipo de relação com a literatura infantil é de que as crianças sejam formadas achando que leitura é isso, para fazer alguma atividade, para se informar, para ter uma lição de moral. Sabemos que essas são algumas possibilidades, mas a

leitura para a fruição, para conhecer mundos e culturas lhes é negada e, mais uma vez, essas crianças se tornam despossuídas de uma cultura, que apenas crianças das classes favorecidas têm acesso. Ocorre, desse modo, o que Bourdieu denomina como reprodução.

Segundo Paiva (2006, p.21), um texto literário, primeiramente, “é uma produção artística” e acrescenta que “quando se trata de texto e leitura literários, alcançar a dimensão estética é fundamental”.

Isso não quer dizer que por se tratar de literatura voltada ao público infantil que tenha uma linguagem simples, porque “A leitura literária é associada à reflexão e à imaginação” e nos proporciona “romper com o automatismo da rotina cotidiana” (PAIVA, 2006, p. 25).

A esse respeito, Cademartori (2010) explica que o uso escolar da leitura literária costuma ser de cunho pedagógico. A criança, desde cedo, é ensinada a compreender o uso da leitura utilitária, mas não da literatura como apreciação artística. A função que as professoras apresentam para a literatura confirma esse emprego pedagógico e utilitário.

Aspectos históricos nos auxiliam na compreensão dos hábitos leitores das professoras, no ensino e aprendizagem da leitura na escola. Lajolo e Zilberman expuseram em suas pesquisas que a literatura no Brasil teve uma função catequizadora, mais tarde alfabetizadora, inserindo-se nas escolas uma concepção de formação pela leitura e literatura, mas não um ensino de leitura como fruição cultural, nem de aproximação estética. Vale ressaltar que em uma das respostas, a professora Bruna, ao relacionar suas atividades culturais, menciona que utiliza livros de assuntos religiosos como leitura literária.

Compreendemos, pelas respostas obtidas com a pesquisa, que a leitura da literatura infantil para crianças pequenas é vista pelas professoras como instrumentos pedagógicos alfabetizadores, dadas as circunstâncias que foram descritas nos trabalhos com a literatura infantil. A literatura como arte, não é sequer mencionada.

Concordamos que a leitura é relevante, porém o despertar do gosto por um material meramente utilitário não acontecerá, da mesma forma que não se consegue fazer com que o indivíduo passe a gostar de azul, apenas porque o azul é a cor do céu. Existe uma representação artística, intencional por trás do objeto que relativamente observado e utilizado fará com que o sujeito possa apreciá-lo ou não. O gosto pela leitura não faz esse percurso, para se ter o gosto, é preciso antes experimentar, sentir e apreciar.

Buscamos, nesta pesquisa, encontrar o capital cultural das professoras que leem para as crianças na educação infantil, partindo de Bourdieu (2007a) que trata do gosto, dos gostos de classe que se diferem. É neste sentido que intencionamos conhecer como a literatura infantil fez e faz parte da vida das professoras e como isso se reflete na escola onde atuam. Como

resultado, destacamos que a fruição é um aspecto que não faz parte das narrativas das professoras entrevistadas.

Portanto, verificamos que o capital cultural herdado influencia na prática docente. Como analisamos em conjunto das relações sociais, no decorrer da trajetória profissional e formadora, foi possível compreender que essas concepções e práticas podem ser alteradas e modificadas, se houver incentivo e formação adequada para que o gosto pela leitura literária possa vir à tona, mesmo que tardiamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso de 01 de junho de 2019.

_____. **Portal da Confederação Nacional dos Municípios**. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/stf-confirma-idade-de-corte-para-ingresso-na-educacao-infantil-e-fundamental>. Acesso de 01 de junho de 2019.

_____. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-21817739/1863-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>. Acesso de 01 de junho de 2019.

_____. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica, 2016. 128 p. Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 2. 1ª ed. Brasília: MEC/ SEB, 2016.

SÃO PAULO. **Decreto do Estado de São Paulo**. Decreto nº 28089, de 13 de janeiro de 1988. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28089-13.01.1988.html>. Acesso de 22 de dezembro de 2019.

ABREU, Yure Pereira de. **Habitus e formação musical de adolescentes: um estudo com estudantes da escola pública - UFC**. 2018. 124f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-0, julho/2001.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, July 1992.

BULZONI, Natália Castelli. **O gênero feminino e os calçados: a influência do capital social como formação dos gostos de classes**. 2018. 69 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Sexual) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) UNESP/ Araraquara. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 2003. p. 82-121.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a. 60p

BOURDIEU, Pierre.. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afonso. (org.) **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis,

RJ: Vozes. 2007b. p. 39- 64.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria. Alice.; CATANI, Alfredo. (ORG.) **Escritos de educação**. 9. ed., Petrópolis: Vozes. 2007b. P. 71- 79.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2009. (Coleção Sociologia).

BRITTO, Angela Xavier de, LEONARDOS, Ana Cristina. **A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico**. Cad. Pesqui. [online]. 2011, nº113, p.7-38. ISSN 0100-174. <http://dx.doi.org/10.190/S0100-1742001000200001>

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. Volume 163. Coleção Primeiros Passos. Brasiliense, 2010. E-book. Edição do Kindle.

CAMARGO, Luís. A criança e as artes plásticas. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1982.

CARDOSO, Beatriz e SEPÚLVEDA, Angélica. In: BAPTISTA, Monica Correia [et al.] (Org.). **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. P. 81-105.

CARLINDO, Eva Poliana. Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente. 2009. 13 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90247>>. Acesso de: 1/08/2019.

CHARTIER, Anne_Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil. Trad. Ceres Leite Prado. P. 127-44. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANE, Zélia. (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2008. 208 p. Coleção Literatura e Educação.

_____. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 26, n. 2, p. 17-168. jul./ dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S117-97022000000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso de 10 jun. 2019.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 03-24, nov. 2007. ISSN 217-79X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820/184> . Acesso em: 04 jul. 2019.

DONATO, Daniela. **O conto-reconto nas EMEIS de Matão -SP**: a constituição do gosto pela leitura e pela escrita. 243 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-22, 2004.

DUVAL, Julien. 103 GOSTO. *In*: CATANI, Afrânio [et al.] (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 208 -10.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo. Cortez, 2000.

FARIA, Franceneuza Santos de Lima. **Mediação da leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor**. 137f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2017.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 2004, v.14, n. 28, p.139 -12.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados. São Paulo**: v. 1, n. 42, p. 29- 268. Ago., 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142001000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 set. 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo. Autores Associados. Cortez, 1989.

LAHIRE, Bernard; Tradução: VASQUES, Ramón Américo e GOLDFEDER, Sonia. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. 1. Ed. 2 imp. São Paulo: Ática, 2004.

_____. Tradução: CARVALHO, Pascoal. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXI, 2011, pág.13-22.

GONDINHO, Marta Rochelly Ribeiro. **Trajetórias biográficas**: o habitus leitor de professoras em Teresina-PI. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3647> . Acesso de: 09/08/2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011. (Educação em ação). Versão E-pub.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. Série fundamentos. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2ª ed. São Paulo: Martrins Fontes, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Entre a literatura e o ensino: um balanço das tematizações brasileiras (e assisenses) sobre literatura infantil e juvenil. **Miscelânea**, Assis: v.3, p.247-7, 1998. Disponível em:

<http://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/800>. Aceso em: 27/08/2019.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 10/2016. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio-ago. 2017.

MONTEIRO, Maria Iolanda. Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários**, Araraquara: n. 17, p. 179-187, 2001. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literatura-infantil>. Acesso em 27/08/2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. 40. CAPITAL CULTURAL. In: CATANI, Afrânio Mendes [*et al.*] (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P. 103- 106.

_____. Capital Cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão, e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____.; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. A realidade social segundo Bourdieu: o espaço social, os campos, e os tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social). In: _____ **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 29- 69.

OLIVEIRA, Luciana Domingos de. O trabalho com a literatura na educação infantil. 286f. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2010.

PAIVA, Aparecida. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor**. Aparecida Paiva; Graça Paulino; Marta Passos. Belo horizonte: Ceale, 2006. 72 p. Coleção Alfabetização e Letramento.

PAVÃO, Andréa. Notas sobre a formação do *Habitus* da leitura e da escrita na educação infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 6, ed. 10, abr. 2006. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/018.html>. Acesso de 21 jun. 2020.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na educação infantil. In: BAPTISTA, Monica Correia [*et al.*] (Org.). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015. P. 129-44.

PRAXEDES, Walter. A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu. In PILETTI, Nelson. (coord.) **Caminhos da formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 201. p. 2- 28; 49- .

SANTOS, Leonor Werck dos. Leitura literária na escola. **Interdisciplinar**. Ano IX, v.21, jul./dez. 2014. Itabaiana/SE. p. 21-33. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/280>. Acesso de 17/01/2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 1, n.28, p.19-3, 2010.

SETTON, Maria da Graça. **IARA – Revista de Moda, Cultura e Arte**. São Paulo, v.1, n.1, p. 119-141. Abr./Ago, 2008. Disponível em: http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/201/01/IARA_vol1_n1_Completa_2008.pdf. Acesso de 09/09/2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.26, n.90. p. 77-10. Abril, 200. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.190/S01017330200000100004>. Acesso: 06/junho/2019.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. Diretrizes oficiais e concepções atuais de alfabetização e de alfabetizadores. In: **Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba – MS**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política, Sociedade. (Orientação: Professora Dra. Luciana Maria Giovanni). 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 128p.

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2009.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n.1, p. 27-3, fev. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.190/S0034-76122006000100003>. Acesso em: 10 Dec. 2018.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães. “Práticas de leitura na escola: entre a formação humana e a formação escolar”. In: COELHO, M. I. de M.; COSTA, A. E. B. et al. **A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 113-127.

TUSSI, Rita de Cássia, RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Programa Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura**. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: história e instituições. In LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual**. 1 ed. Pelotas: Edicat, 1999, v. 1, p. 39-0.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibplex, 2012. Livro eletrônico. Série Leitura em foco.

APÊNDICE A - DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, _____ diretora da Escola Municipal de Educação Infantil _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada O capital cultural das professoras de educação infantil, tendo como pesquisador Flavia Eduardo Carraro, responsável pela coleta dos dados por meio de entrevistas com as professoras de crianças de 4 e cinco anos, da rede municipal da cidade de Fernandópolis, no Noroeste Paulista.

Fui informada de que a pesquisa é sobre a leitura na educação infantil na visão de professores envolvidos nesse processo procura identificar as experiências vividas que constituíram o capital cultural do professor de educação infantil e refletir em que medida isso influencia no modo como atuam com a educação infantil. Bem como ressaltar a importância da leitura na educação infantil e seu ganho cultural.

A instituição de ensino irá contribuir com estudos da área acadêmica. A identidade das professoras será mantida e preservada em sigilo absoluto. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Pesquisadora: Flavia Eduardo Carraro. Contato: (17) 9979211. E-mail: flaviacarraro@gmail.com.

Fernandópolis, ____ de _____ de _____.

Diretora

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Senhor(a) professor(a) para participar da Pesquisa, O capital cultural do professor da Educação Infantil, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Flavia Eduardo Carraro.

A pesquisa pretende conhecer as experiências vividas que constituíram o capital cultural do professor de educação infantil e em que medida isso influencia no modo como atuam com essa faixa de ensino. Escolhemos as professoras da educação infantil das crianças entre quatro e cinco anos, porque há um número considerável de pesquisas em educação no tocante ao cenário da alfabetização e do ensino fundamental, mas destacam-se poucas pesquisas que voltam os olhares ao profissional responsável pela etapa da educação infantil como sendo uma etapa da escolarização obrigatória.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em Entrevista Semiestruturada, que será gravada, em horário e local de sua preferência. Como toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos, o presente trabalho apresenta os seguintes riscos: cansaço e constrangimento em responder às questões propostas pelo roteiro de entrevista e situações que possam gerar sofrimento a partir da reflexão em relação a prática docente. Para solucionar tais problemas, será oferecido acompanhamento psicológico ao participante, caso julgue necessário.

Ressalta-se que sua participação nesta pesquisa possibilitará vários benefícios à sociedade, aos educadores, aos professores da educação infantil que atuam com alunos na fase da pré-escola e aos próprios alunos da educação infantil, como: contribuir para conscientização da importância da leitura literária escolar para o desenvolvimento humano e escolar, a divulgação da literatura e experiências com letramento e a cultura e o fomento do estudo da educação infantil como possibilidade de desenvolvimento e potencialização das habilidades que precisam ser estimuladas em alunos desde antes da sua alfabetização.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após a pesquisa iniciada, caso o participante fique impossibilitado de dar continuidade a participação do estudo, cabe ao mesmo, o direito de desligar-se. A conclusão da pesquisa resultará em dissertação que terá resultados divulgados, tendo como finalidade contribuir à área acadêmica.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Flavia Eduardo Carraro nos telefones: (17) 9 9792-11. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, portador do R.G. _____ fui informado e aceito participar da pesquisa O capital cultural do professor da Educação Infantil, onde a pesquisadora Flavia Eduardo Carraro me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Fernandópolis, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisadora: Flavia Eduardo Carraro

Telefone para contato: (17) 9 9792-11 E-mail: flaviacarraro@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 67 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Dados pessoais e origem social

1. Nome:
2. Sexo:
3. Idade:
4. Estado civil:
5. Número de filhos e idades:
6. Além de trabalhar na escola, você exerce outra atividade profissional?
7. Quanto tempo de magistério você tem?
8. Qual a sua formação acadêmica?
9. Qual a escolaridade e profissão dos seus pais?
10. A que classe social sua família nuclear pertence?
11. Qual era o valor atribuído à escola e aos estudos em sua casa?
12. Você e sua família costumavam sair para passear? À que lugares iam?
13. Você tinha contato com livros durante a infância? Com que frequência?
14. Conviveu com pessoas que tinham hábito de leitura?
15. Teve alguém que lia para você? Quem eram as pessoas que liam para você? Com que frequência? E que tipo de leitura?
16. Você costumava ler durante sua infância e juventude além do que era solicitado na escola?
17. Teve algum tipo de atividade extracurricular como música, ballet ou esportes?
18. O lugar em que você morava durante a infância e juventude oferecia algum espaço para lazer cultural? Tinha biblioteca? Se sim, você a frequentava?

Trajetória escolar e acadêmica

1. Você era uma aluna estudiosa?
2. Havia biblioteca em todas as escolas que frequentou?
3. Participava de atividades como dança, música ou apresentação teatral durante sua escolarização?
4. Durante sua escolarização, considera que sua postura parecia-se com um líder de classe ou com uma pessoa discreta?
5. Participou de concursos de redação ou poesia?
6. Como era a participação da sua família nos assuntos escolares?
7. Qual era sua disciplina (ou matéria) preferida?
8. Quais suas maiores lembranças do ensino fundamental? E do ensino médio? E no magistério? Você fez magistério?
9. E sobre a graduação, você tem boas lembranças? Do aprendizado? Festividades? Algum professor em especial?
10. Há algum momento negativo na sua trajetória escolar?
11. Como e quando você se decidiu pela profissão docente?
12. Quais foram os elementos-chave que influenciaram sua escolha?
13. A prática pedagógica dos professores que teve influenciou sua prática? Se sim, há alguma lembrança que confirme sua resposta?
14. Se você se formou, no caso, em nível médio com o magistério, você sentiu necessidade de lecionar assim que se formou?

Trajetória Profissional

1. Em seu curso de formação que aspectos você considera mais importantes para sua prática em sala de aula?
2. Em seu curso de formação teve orientações a respeito de literatura infantil?
3. Que dificuldades encontrou no início de sua trajetória e como as superou?
4. Houve alguma ajuda de colegas mais experientes no início de carreira? Você foi amparada ou sentiu-se sozinha dentro de sua sala de aula?
5. Quais momentos você considera importante em sua trajetória profissional?
6. Você acredita que suas experiências escolares e a maneira como seus antigos mestres lecionavam influenciaram a sua conduta em sala de aula como professora e não mais como estudante?
7. Você acredita que sua relação com a leitura em sua vida pessoal influencia sua prática pedagógica? Como?
8. Você considera necessário que o professor tenha mais acesso aos bens culturais? De que maneira?
9. Com o exercício da docência, você considera que tenha mais acesso a bens de consumo assim como a bens culturais do que outrora?
10. Quais atributos profissionais deve ter um professor da educação infantil?
11. Quais atributos pessoais você indicaria para ser professor de educação infantil?

Práticas culturais

1. Você tem o hábito de ler? Que tipo de leitura? Com que frequência você lê?
2. Costuma frequentar teatro, cinema, shows? Qual foi o último evento deste tipo que você esteve?
3. Tem o hábito de participar, ou já participou, de congressos, seminários ou encontros de profissionais da educação? Onde? Quais suas percepções, se gostou ou não, o que você julgou importante?
4. Quais são seus hábitos culturais mais frequentes: cinema, teatro, musicais, shows? Quais?
5. Em quais momentos você ouve rádio? Quais tipos de músicas?
6. Você costuma ouvir CD's? Canais digitais, streamings, ou youtube? Qual gênero musical costuma ouvir?
7. Tem o hábito de ver TV? Com que frequência, e o que costuma assistir?
8. Você frequenta cinema com que frequência? Quando foi a última vez que foi ao cinema?
9. Você vai ao teatro? Quando foi a última vez?
10. Fora ouvir rádio, frequentar cinema e teatro, quais outras atividades culturais você tem o hábito de frequentar?
11. Participa ou participou de eventos literários, saraus, feira de livros?
12. Você tem livros em casa? Quais tipos de literatura?
13. E os livros didáticos, você lê livros didáticos?
14. Faz pesquisa em sites da internet, que tipo de pesquisa?
15. Tem o hábito de ler jornais? Jornais impressos ou notícias na internet?
16. Já visitou museus? Aprecia as obras de arte? Quais tipos de obras?
17. Você considera a leitura importante para o professor? Como desenvolvê-la?
18. Quais são suas condições atuais de leitura? (tempo disponível, materiais mais frequentes, acesso a esses materiais etc.)
19. Faz ou já fez leitura de livros através de mídia eletrônica? Quais suas percepções sobre este tipo de material?
20. Faz uso dos canais de comunicação eletrônica? Quais canais?

21. Quais são os tipos de comunicação mais acessada e os conteúdos que você utiliza desses canais?
 22. Você pratica alguma atividade de lazer? Quais? Com que frequência?
 23. Você gosta de fotografias? Quais tipos você aprecia? Em quais momentos?
 24. Quais outras atividades culturais que você participa e que não foram perguntadas?
2. Encerramos os questionamentos, mas você gostaria de acrescentar algo mais que não tenha sido falado a respeito de suas práticas culturais e que você julgue importante mencionar?

Trabalho com a literatura infantil

1. Como está sendo trabalhada a literatura infantil em sua sala de aula?
2. Como é organizado o trabalho de leitura com seus alunos? Como são selecionados os livros?
3. Com que frequência a literatura infantil é trabalhada na sua sala de aula?
4. Você dedica tempo para planejar atividades/projetos específicos para o trabalho com a literatura infantil com o objetivo de formar leitores? Exemplifique essas situações.
5. Quais materiais de leitura você utiliza em sala de aula?
6. O contato das crianças com os livros ocorre de modo direcionado ou autônomo?
7. Você encontra alguma dificuldade para propor práticas de leitura de literatura infantil na escola?
8. Você participa em algum momento do processo de avaliação do trabalho desenvolvido com a literatura infantil na sala de aula? Se afirmativo, explique como isso acontece?
9. Como são definidos os objetivos relacionados com a leitura da literatura infantil?
10. Para você é importante ler literatura infantil para a criança? Por quê?
11. Existe alguma orientação em nível de sistema municipal de ensino para o desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil na sala de aula? Como isso acontece?
12. Existe algo que você queira falar sobre os trabalhos relacionados a leitura com sua sala de aula que não tenha sido contemplado nessas perguntas? Quer fazer algum comentário diferente dos assuntos que foram abordadas?