

2 A reestruturação do *habitus* no projeto Ler É Viver

Luci Regina Muzzeti
Cássia Regina Coutinho Sossolote
Darbi Masson Suficier
Maria Fernanda Celli de Oliveira
Greice Kelli Christovam

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MUZZETI, LR., *et al.* A reestruturação do *habitus* no projeto Ler É Viver. In: PAIVA, CC., orgs. *Universidade e sociedade: projetos de extensão da FCLAr-Unesp e suas ações transformadoras* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, pp. 33-49. ISBN 978-85-7983-756-2. Available from: doi: [10.7476/9788579837562](https://doi.org/10.7476/9788579837562). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/p7wkm/epub/paiva-9788579837562.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

2

A REESTRUTURAÇÃO DO *HABITUS* NO PROJETO LER É VIVER

Luci Regina Muzzeti

Cássia Regina Coutinho Sossolote

Darbi Masson Suficier

Maria Fernanda Celli de Oliveira

Greice Kelli Christovam

Projeto Ler É Viver: relações entre ensino e pesquisa

Apresentar as relações do projeto Ler É Viver com o ensino e com a pesquisa não é tarefa fácil, pelo fato de ele ter se tornado possível em virtude da participação de profissionais com diferentes formações, com afinidades teóricas que foram se revelando ao longo do tempo. Por esse motivo, durante a apresentação do projeto Ler É Viver, as relações entre ensino e pesquisa não serão identificadas. Desde 2002, perspectivas individuais em relação à questão em pauta passaram a constituir substrato de um projeto coletivo.

Se fosse preciso vincular o projeto Ler É Viver aos eixos temáticos da área de Educação, certamente ele estaria ligado à formação inicial de professores, pelo fato de ser destinado a dois estratos diferentes: a crianças e adolescentes com uma história de fracassos reiterados no interior do sistema escolar e a mediadores de leitura (alunos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências e Letras, do câmpus de Araraquara).

A discussão a respeito do modo como o ensino e como a pesquisa estão na origem do projeto Ler É Viver tornar-se-á mais visível se formularmos a seguinte pergunta: O que faz que os alunos se tornem mediadores do ato de ler? Seu pertencimento à universidade ou o fato de terem passado por um processo formativo no projeto Ler É Viver, que lhes deu *background* para serem assim denominados?

Embora faça parte do senso comum o reconhecimento de que muitos estudantes universitários tiveram uma trajetória escolar que lhes permitiu driblar, de alguma maneira, os processos de exclusão que se materializam em uma sociedade dividida em classes ou que o pertencimento a determinada fração de classe lhes garantiu o acesso à universidade, não se pode afirmar que todos os participantes do projeto tenham familiaridade com a leitura.

Sem dúvida, os alunos se tornam leitores de textos ligados a sua área de formação nas licenciaturas que cursam. Contudo, em sua maioria, os estudantes desconhecem os investimentos que o mercado editorial tem feito na produção de livros que pertencem ao campo da literatura infantil ou infanto-juvenil. Não nos referimos aqui aos clássicos da literatura a que os alunos tiveram acesso no sistema básico de ensino, mas aos livros destinados a diferentes faixas etárias, inclusive a crianças em fase pré-escolar.

Atualmente tem-se acesso a livros destinados a bebês produzidos com diferentes matérias-primas. Há livros de papel; livros que podem ser usados na hora do banho das crianças; aqueles chamados *pop-ups*, cujas figuras saltam para fora, produzidos com base nas técnicas do kirigami e do origami.

As relações do projeto Ler É Viver com o ensino e com a pesquisa mostram, de um modo ou de outro, que as relações entre universidade e sistema básico de ensino são sempre conflitantes (Sossolote, 2000), apesar de não negarmos o valor dos projetos voltados para a formação continuada do professor. O desejo, no entanto, é de nos afastar de um modelo em que a universidade, como instituição formadora, coloca-se em cursos de formação continuada como se os professores fossem responsáveis pelos problemas relativos à leitura, por exemplo.

É preciso, ao contrário, questionar o papel que a universidade desempenha na formação primeira dos professores. Por isso, falar de “leitura” com os professores poderá dar margem a conflitos e a confrontos, apesar dos esforços que são feitos para introduzir, nos projetos que envolvem essas duas instituições, o que vem sendo chamado de “leitura de deleite”.

De maior alcance são as mudanças que visam a alterar as formas de relação dos graduandos com o livro e com a leitura em sua formação inicial como educador. Essa afirmação é feita com base nos primeiros contatos com os mediadores de leitura que nos mostraram, guardadas as devidas proporções, seu encantamento com os livros. À diferença das crianças, a trajetória dos alunos oriundos do curso de Pedagogia, e, possivelmente, de Letras, mostram que os mediadores de leitura foram submetidos a um processo de aculturação em relação ao *habitus* escolar, fato que não garante de *per si* a familiaridade com o livro.

O projeto Ler É Viver, com base na história de pesquisa e de ensino de seu coordenador e de seus colaboradores, tem como objetivo contribuir para a constituição do *habitus* de leitura dos alunos mediadores, de forma imperceptível, para em um segundo momento investir em saberes que demonstram a inoperância de se trabalhar com a leitura de forma metódica com uma parcela significativa de alunos excluídos antes mesmo de entrarem na escola, em discussões teóricas sobre questões relativas à estética do texto literário ou ainda investir na aquisição de conhecimentos específicos sobre indivíduos com distúrbios e patologias, fato que pode desequilibrar a relação entre a criança, o livro e a leitura.

Caso a pesquisa fosse realizada por educadores do sistema básico de ensino, seria possível validar a importância desse projeto com base em outros argumentos. Seria possível investigar se professores universitários leem; o que leem; se a leitura constitui para eles uma atividade de entretenimento; qual a relação de familiaridade com os clássicos da literatura brasileira e da literatura mundial. Em síntese, uma das questões que nos colocamos é se os professores universitários, reponsáveis pela formação inicial do professor, são leitores.

Os objetivos do projeto Ler É Viver

O projeto Ler É Viver, desde a sua proposição, tem o objetivo de contribuir para a constituição do *habitus* de leitura de crianças oriundas de frações de classe que têm pouca ou nenhuma familiaridade com bens simbólicos como o livro e a leitura.

O projeto, inicialmente, foi desenvolvido com crianças acolhidas por instituições de caráter assistencialista que tendem a valorizar iniciativas que envolvam as crianças em atividades que tornem a sua permanência na instituição a menos tediosa possível dentre outras expectativas que podem ser deduzidas do relato que faremos.

Os objetivos do projeto Ler É Viver, no entanto, sempre estiveram na contramão dos objetivos das instituições de acolhimento à criança. Não se trata de suprir necessidades materiais ou intelectuais por meio de ações que excluam uma vez mais as crianças de processos inclusivos pelos quais os adultos são comumente responsáveis em virtude de seu pertencimento a uma rede de relações que os tornam capazes, em muitos casos, de minimizar a miséria material na qual essas crianças vivem.

O projeto Ler É Viver parte de pressupostos vinculados a outra concepção a respeito das crianças cujas famílias foram excluídas do sistema formal de trabalho ou que pertencem a extratos sociais que inviabilizam o acesso do sujeito aos bens materiais e simbólicos.

A exclusão do sistema produtivo que compromete a aquisição de *capital econômico* e de *capital cultural* pelos sujeitos não foi interpretada pelos adeptos da teoria de Pierre Bourdieu, teórico que influencia esse projeto, como se os indivíduos passassem, a partir dessa falta, a apresentar “déficits cognitivos” que interferem negativamente na leitura daqueles que não tiveram acesso a ela no interior da família.

No entanto, o leitor pode ser levado a pensar que no projeto Ler É Viver nega-se a cultura de frações de classe que estão à margem do sistema produtivo. Trata-se de reconhecer somente que a *família* é a primeira instância estruturante de todas as formas de comportamento, de disposições do sujeito e de que é possível rees-

trutar *habitus* primeiros por meio de mediações (re)estruturantes projetadas a partir da intencionalidade dos sujeitos, no caso do projeto *Ler É Viver*, do coordenador, de colaboradores e de mediadores do ato de ler.

Embora se tenha conhecimento de que o termo *cultura* deve ser colocado no plural, a fim de não reproduzirmos em nossos trabalhos a visão da classe dominante, Pierre Bourdieu, cuja obra constitui para nós o referencial teórico-metodológico por excelência, foi um sociólogo da educação que se preocupou em explicar por que o sistema escolar pode excluir os seus agentes, sobretudo quando a cultura apreendida no interior de suas famílias não coincide com aquela que a escola vem legitimando ao longo de sua história ou que vem sendo legitimada ao longo da história da humanidade.

Bourdieu, em sua obra, nos oferece elementos para compreender os processos históricos, caracterizados por relações de poder, que determinam o fracasso escolar de uma parcela significativa dos agentes escolares.

O sociólogo explica (2002, p.55) a esse respeito:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operários) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”.

A consciência teórica de que existe uma fração de classe que detém, nas palavras de Bourdieu, os códigos legitimados pela es-

cola, responsáveis, por sua vez, pela trajetória de êxito e de sucesso de agentes que se encontram no interior do sistema escolar que inclui para excluir está na origem do projeto Ler É Viver. Ao trabalhar com a leitura, temos como objetivo torná-la uma atividade familiar a frações de classe privadas de direitos assegurados no texto da “lei” aos cidadãos brasileiros.

É preciso dizer que, embora no início do projeto houvesse uma valorização da leitura de livros que pertencem ao campo discursivo da literatura infantil, pouco a pouco novos objetos foram incorporados ao projeto.

Contribuições do projeto Ler É Viver

A contribuição do projeto Ler É Viver para a constituição de *habitus* que deveriam ter sido cultivados no interior das famílias cujos filhos têm uma trajetória de fracasso escolar, sem dúvida, está relacionada ao método do qual se parte para envolver as crianças que dele participam em práticas culturais e discursivas legitimadas pelo sistema escolar.

Apesar de saber que muitas áreas do conhecimento tomam a leitura como objeto de investigação e de compreensão, ela constitui, no interior do sistema escolar, um dos componentes do currículo da disciplina Língua Portuguesa.

Todavia, quando se destina parte das aulas de Língua Portuguesa à leitura de textos, o que sobressai é a apresentação aos alunos de protocolos elaborados para aferir-se o grau de compreensão do texto proposto para a interpretação.

Se ler é atribuir sentidos, como bem disse Orlandi na apresentação de seu livro intitulado *Discurso e leitura* (1988), os alunos atribuem sentido aos textos lidos tanto em situações em que são “convidados” a dizer o que entenderam, tendo de localizar no texto excertos que demonstrem o acerto da interpretação, como em situações em que ler constitui um ato solitário. Em situações como essa, os alunos constroem e atribuem sentidos ao texto sem que a

sua leitura tenha de ser validada por intérpretes reconhecidos pelo sistema escolar.

Certamente, pode-se assumir posturas diferentes em relação aos instrumentos dos quais a escola se serve para aferir o grau de entendimento dos textos pelos alunos. Pode-se tanto legitimar tais práticas (afinal, cabe à escola “ensinar” a ler), como assumir atitudes contrárias que levaria a colocar em xeque os protocolos construídos, demonstrando que eles resultam de excessiva obsessão da parte do professor, fato que gera, por sua vez, sentimentos persecutórios nos leitores submetidos a avaliações. É possível afirmar ainda que a escola está mais preocupada em avaliar a eficácia da leitura de seus agentes, valorizando a aprendizagem em detrimento do ensino propriamente dito, embora acredite-se que é possível ensinar-se a ler. Pode-se ainda envidar esforços no sentido de verificar o alcance e os limites dos métodos utilizados. Se trilhássemos esses caminhos, o projeto que estamos desenvolvendo seria outro.

Para nós, trata-se de apresentar no espaço deste capítulo, a lógica subjacente às práticas propostas no projeto Ler É Viver com o objetivo de criar condições para que crianças com uma história de exclusão possam ter uma trajetória escolar qualitativamente diferente.

E a primeira questão que se colocou – coerente com o referencial teórico de Pierre Bourdieu – consistiu em saber por que as crianças consideradas carentes, se levarmos em conta os conhecimentos, as habilidades e as competências exigidas pela escola, fracassam.

Pierre Bourdieu demonstra, de inúmeras maneiras, a importância da *família* na aquisição da cultura legitimada pela escola. Segundo Muzzeti (2013, p.22),

A aquisição da cultura legitimada pela escola fora da escola exige que a família possua disposições, inclinações para consumir os bens culturais considerados legítimos e que, conseqüentemente, incite os seus descendentes a essas práticas, representadas, segundo Bourdieu, principalmente pela leitura, frequência em rodas de contação de histórias etc...

O que se aprende com Pierre Bourdieu e seus colaboradores, independentemente, ou não, de a família estruturar saberes, conhecimentos, disposições, informações em relação à cultura legitimada pela escola, é que a *família* estrutura o *capital cultural* próprio a sua fração de classe. E o faz de forma não consciente, não sistemática, não metódica.

No projeto Ler É Viver, esse modo de apreensão do saber foi replicado por partir-se do princípio de que esse é o *modus operandi* para a criança adquirir o gosto e o prazer pela leitura. Trata-se, assim, de cultivar hábitos como a família o faz: de forma imperceptível. O projeto Ler É Viver encontra-se, neste sentido, na contramão dos sistemas formais de ensino.

Outra importante contribuição está relacionada ao fato de que, no processo de atribuição de sentidos ao texto, o leitor investe os signos engendrados em seu interior de significados relacionados à sua experiência de vida, à sua relação com a cultura. A relação *texto e leitor* é mediada tanto pela cultura de sua fração de classe como por suas experiências individuais.

Esse fato dá margem a experiências múltiplas, à construção de analogias entre os sentidos materializados no texto e os sentidos reconhecidos pelo leitor, ainda que não se tenha acesso à leitura das crianças e dos adolescentes que passaram a participar do projeto, pois a leitura é uma atividade invisível à percepção e à avaliação.

Na escola, todavia, a *polissemia*, a possibilidade de atribuir-se sentidos diferentes ao texto, está fora de questão, uma vez que o que funciona em sala de aula é o jogo imaginário que leva o aluno a atribuir os sentidos que ele imagina que o professor atribuirá ao texto lido – possivelmente porque o professor constitui o leitor exclusivo do texto do aluno (Orlandi, 1988).

Por isso, considera-se que as atividades de conto e reconto de histórias podem produzir estrangulamentos na leitura tal qual vem sendo realizada pelos alunos, pois o professor perde o estatuto que lhe foi dado historicamente de leitor único do texto do aluno.

Outro fato que merece ser destacado está relacionado a princípios da teoria bourdieuniana, segundo os quais os objetos são cul-

turalmente construídos. Quem já não ouviu um adulto dizer a crianças de tenra idade: “Seu livro está de ponta-cabeça”.

Em relação ao livro, pode parecer ingênuo colocar as seguintes questões:

- Lê-se o livro de cima para baixo ou de baixo para cima?
- Da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda?
- Da primeira à última página ou da última à primeira?
- A leitura deve ser contínua ou podemos saltar algumas páginas?
- Podemos ler somente os signos não verbais, as ilustrações, ou não?

O trabalho do projeto Ler É Viver demonstrou que essas indagações são pertinentes, como já nos mostrou a história da escrita e da leitura, pois presenciam-se situações em que o livro, em virtude de suas dimensões, foi usado como prancha por crianças. Outros usos podem ser feitos desse objeto da cultura.

Além disso, esses fatos mostram que, em uma sociedade dividida em classes ou em frações de classes, certamente os professores vivem paradoxos que os mutilam. Ao mesmo tempo que são levados a teorizar sobre a função social da leitura em cursos de formação inicial e/ou continuada – questão legítima para ensinar-se a ler –, há alunos que podem fazer uso do livro, um dos suportes do texto escrito, com outras funções, fato que suscita a expressão de juízos de valor. Um enunciado possível seria aquele bastante desgastado segundo o qual estaríamos vivendo situações de barbárie. Afinal, pode-se usar dar uma livrada na cabeça de outrem, utilizando o livro com outras funções

O pressuposto do qual partimos neste projeto é o de que o ensino formal da leitura não é capaz de estabelecer relação de familiaridade entre a criança e o livro, se ela não tiver sido construída fora da escola, em espaços não monitorados e não influenciados por avaliações internas e externas ao sistema escolar.

Passemos agora aos desafios, às dificuldades com as quais nos deparamos.

Dificuldades do projeto Ler É Viver

Muitas dificuldades foram enfrentadas ao longo do tempo. Elas serão enumeradas sem a expressão de juízos de valor a respeito de qual seria a maior ou menor delas. Como os participantes do projeto têm formações diferentes, é de se esperar que as dificuldades não tenham sido as mesmas.

Desde o início do projeto Ler É Viver, a sua coordenadora reiterava os princípios que deveriam orientar os encontros com as crianças envolvidas no projeto. As práticas de leitura não deveriam ser metódicas e sistemáticas, de forma a garantir que a familiaridade da criança com o livro se desse de forma imperceptível.

A pergunta que atormentava profissionais que não leram a obra de Pierre Bourdieu em sua totalidade, já que fizeram leituras esparsas de seus textos, esbarrava sempre no significado que deveria ser atribuído a atividades não metódicas e não sistemáticas, certamente porque aproximavam atividades não metódicas à ausência de método. Por isso, duas questões devem ser discutidas.

A primeira diz respeito ao próprio modo como o projeto foi questionado por um dos colaboradores. Observe-se que as palavras utilizadas para questionar a proposta do projeto Ler É Viver derivavam do campo discursivo daqueles que trabalham com métodos escolares. Lentamente, foi possível compreender que práticas de leituras não metódicas e não sistemáticas derivam de um método de aproximação do texto, de modo a familiarizar a criança com a leitura.

Outra questão colocada e que constituiu uma extensão do relato que acaba de ser feito diz respeito à formação dos mediadores de leitura: a concepção de método que orienta as práticas de leitura das crianças que participam do projeto Ler É Viver é a mesma da

qual se parte no trabalho formativo dos mediadores de leitura? A resposta é sim e não, como foi explicado anteriormente.

Quando se parte do princípio de que as crianças que não tiveram acesso ao *capital cultural* legitimado pela escola tinham o direito, por exemplo, de conhecer textos elaborados segundo os cânones da literatura, não se estava querendo dizer que o mediador de leitura deveria desconhecer as propriedades estéticas do texto literário. Distinguir, no entanto, as demandas formativas de diferentes agentes nem sempre foi tarefa simples. As respostas vieram de um projeto em construção.

Outro obstáculo enfrentado está relacionado à produção de conhecimento na área das ciências humanas. O trabalho de extensão que está sendo apresentado colocou em cena relações polêmicas com o que se considera a função da universidade. Parecia não haver lugar na academia para projetos como o Ler É Viver que colocava em cena questões relativas à (des)articulação existente entre teoria e prática, responsável pela naturalização da divisão de trabalho no interior da universidade, levando muitos a expressarem juízos de valor, segundo os quais o projeto que insistíamos em propor poderia ser realizado por professores sem titulação acadêmica.

Se a reposição de *capital cultural* só é possível por experiências pessoais intransferíveis e *in loco*, vivenciamos situações de desconforto quando o projeto Ler É Viver passou a ocorrer no anfiteatro da universidade ou em momentos em que as crianças foram convidadas a conhecer a Faculdade de Ciências e Letras, do câmpus de Araraquara. Os olhares e a indiferença dos “catedráticos” colocavam os colaboradores na condição de professores de “jardim da infância”, fato que mostra ainda estarmos longe de conviver com a diversidade. A pobreza se materializa de inúmeras formas. Não fosse o caso, não seria possível reconhecer a fração de classe da qual as crianças eram oriundas.

A terceira dificuldade incontornável, tendo em vista o método bourdieuniano, está relacionada à existência de uma cultura presente tanto no sistema básico de ensino como na universidade que

exige a comprovação, a mensuração de resultados. Assim ao trabalhar com a leitura, parece ser sempre necessário demonstrar que as crianças que participavam do projeto passaram a ler. O coordenador, colaboradores e mediadores de leitura teriam de comprovar o nível de rendimento das crianças antes e depois do projeto Ler É Viver.

Diante dos pressupostos que orientam o trabalho dos mediadores de leitura, temos de conviver com o invisível, com mudanças que só podem ser aferidas depois de muito tempo transcorrido e que certamente só professores e pais atestarão, pois os objetivos do projeto não estão ligados à alfabetização entendida em sentido estrito, mas a mudanças qualitativas de disposições das crianças e adolescentes do projeto em relação ao ato de ler.

A trajetória do projeto Ler É Viver

O projeto Ler É Viver teve início em 2002 e desde 2004 constitui um projeto de extensão cadastrado junto à Pró-Reitoria de Extensão, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Anualmente, o projeto vem recebendo verbas para consumo de materiais indicados pelo coordenador a partir de esforços empreendidos pelos colaboradores e mediadores de leitura para a definição de materiais que possam contribuir para o desenvolvimento intelectual dos participantes do projeto.

Inicialmente, o projeto Ler É Viver foi desenvolvido em duas instituições cujas crianças não se encontravam em fase escolar. Eram crianças consideradas carentes, aceitas pela instituição, pois as mães trabalhavam o dia todo.

Naquele momento, o projeto era desenvolvido nas próprias instituições periodicamente. Com o passar do tempo, no entanto, os encontros passaram a acontecer em nossa Faculdade. Pareceu-nos o lugar ideal para que o projeto fosse desenvolvido, porque é um *locus* do saber legítimo. Também se perguntava quantas daquelas crianças poderiam algum dia sonhar ou mesmo ter contato

com essa instituição. Segundo o referencial de Bourdieu (2002), o conhecimento, ou melhor, o contato com uma instituição dessa natureza constitui experiência diferencial para a herança cultural das crianças que participaram ou que participam do projeto.

A seguir serão apresentados outros aspectos que concorreram para que o projeto ocorresse no câmpus de Araraquara.

Dados os objetivos do projeto, que pretendia que as crianças se apropriassem do livro de forma não metódica, não formal, espontânea, considerou-se que o seu desenvolvimento estava sendo comprometido pelos fatos que ocorriam nas instituições nas quais as crianças eram acolhidas. Como em todas as instituições, há a figura dos agentes disciplinares, responsáveis pelo bom comportamento das crianças. A regra básica, portanto, era que se comportassem diante das visitas. Se havia ou não sanções em virtude de mau comportamento, não viemos a saber.

A segunda questão estava relacionada às manifestações dos próprios agentes das instituições em relação ao projeto *Ler É Viver*. De forma consciente ou não, com intencionalidade ou não, a falta de interesse inicial das crianças pelo livro ou o pouco tempo que se dedicavam a folheá-lo, constituía para eles um trunfo do qual podiam dispor para comprovar que não era a falta de esforços da equipe que comprometia o desenvolvimento das crianças. A questão da índole das crianças estava posta nas avaliações que faziam.

A terceira questão a destacar está relacionada ao zelo, ao asseio das crianças, que eram duplamente excluídas: pela família e pela instituição que as acolhia. A própria arquitetura denotava a situação de “acolhimento” das crianças.

Assim, a Faculdade de Ciências e Letras nos pareceu o lugar ideal para que o projeto fosse desenvolvido. Algumas crianças, no entanto, já estavam familiarizadas com a Faculdade, pois, desde o início do projeto, as projeções de filmes de Walt Disney recriados a partir dos *contos de fada* ocorriam na FCL. Em muitas sessões, a participação das mães foi fundamental.

Em relação aos bens simbólicos, o livro sempre foi privilegiado. Como o objetivo do projeto consistia em oferecer às crianças textos

com valor estético, inicialmente realizamos levantamentos bibliográficos para tomar conhecimento da faixa etária para a qual os livros eram destinados. Para a idade de 0 a 6 anos, alguns autores se destacaram: Tatiana Belink; Eva Furnari; Sonia Junqueira; Ana Maria Machado; Sylvia Orthof; José Paulo Paes; Ziraldo; Ruth Rocha etc.

Os encontros eram sempre realizados com músicas escolhidas a dedo, como Mozart para crianças, Villa Lobos para crianças, Ravel etc. As canções da coleção *Palavra Cantada* embalaram o encerramento de algumas sessões ocorridas no Câmpus.

Outros materiais foram comprados visando à expressão das crianças: papel; lápis; borracha; canetas hidrocor; giz de cera; dedoches; fantoches; jogos aparentemente não pedagógicos cujo potencial para aprendizagem foram reconhecidos pouco a pouco.

A terceira instituição na qual desenvolvemos o projeto foi o Lar Escola Redenção. No entanto, as suas condições de funcionamento são bastante diferenciadas quando comparadas às outras instituições onde o projeto Ler É Viver foi desenvolvido. Instituição voltada para o atendimento de meninos em período contrário àquele no qual estudam, ela visa a *reposição de capital cultural* que a escola não consegue realizar por meio do oferecimento de oficinas.

Mesmo diante de uma instituição que parece estar próxima dos objetivos do sistema escolar, buscou-se espaço para o projeto Ler É Viver, desenvolvido com base nos princípios bourdieunianos. É interessante destacar que, nesse caso específico, os adolescentes do sexo masculino puderam selecionar as leituras que queriam fazer: *os mangás*.

Para esses alunos foram adquiridos ainda livros de Clarice Lispector; Fanny Abramovich; Pedro Bandeira; Pedro Bloch; Lygia Bojunga; Maria Clara Machado; Monteiro Lobato etc.

Nesse momento, o projeto está vinculado ao Centro de Pesquisas da Criança e da Adolescência “Dante Moreira Leite” que conta com uma equipe de especialistas que realizam importante trabalho à comunidade de Araraquara. Sendo assim, os adolescentes com problemas de aprendizagem do Lar Escola Redenção come-

çaram a ser atendidos por equipe multidisciplinar formada por psicólogas, fonoaudióloga e psicopedagoga.

Por último, é preciso destacar o próprio desenvolvimento do projeto, que não abstrai as condições materiais de existência das crianças e dos adolescentes. Há depoimentos de agentes da instituição e da família que comprovam os avanços feitos, o que demonstra o seu potencial para a aprendizagem.

Resultados

O projeto Ler É Viver, por meio de pressupostos que se assestam em categorias bourdieunianas como *habitus*, *capital econômico*, *capital cultural*, *capital escolar*, vem conseguindo reestruturar formas de comportamento e de disposições que distinguem frações de classe cujo *capital cultural* está próximo ou coincide com o *capital cultural* de escolas que reproduzem a hierarquia social por meio da distinção dos saberes necessários para a manutenção do *status quo* ou de relações de pertencimento e de exclusão em relação ao sistema econômico e social.

No campo das ciências humanas, reconhece-se que a atenção, a memória, o raciocínio, a imaginação, o pensamento e a linguagem constituem processos estruturantes, indispensáveis para a atividade cognoscível. As teorias distinguem-se evidentemente em virtude do peso atribuído a esses processos considerados imprescindíveis para a cognição.

De modo bastante caricatural, uma vez que essas estruturas de conhecimento não constituíram objeto deste texto, outro embate responsável pelos dissensos entre os teóricos que se preocupam com a aquisição do conhecimento está relacionado à natureza dos processos já referidos. Sua aquisição é determinada biologicamente ou por meio de relações sócio-históricas que estão inseridos em processos de contínuas mudanças?

É preciso dizer que, embora tenhamos colocado as dissidências de forma polarizada, os setores da pesquisa ligados à Biologia e

à História proliferam, no momento atual, quando se trata de explicar a natureza das “aptidões” que, para Pierre Bourdieu, constituem estruturas estruturantes condicionadas por relações entre frações de classe, determinantes, por sua vez, pela apropriação de conhecimentos.

Teórico que atribui às relações historicamente construídas valor preponderante na apropriação dos processos responsáveis pela cognição, Pierre Bourdieu defende a tese de que o desenvolvimento primeiro da atenção, da memória, do raciocínio, da imaginação, do pensamento e da linguagem é cultivado no interior da família.

O projeto Ler É Viver foi desenvolvido em consonância com essa tese, na medida em que seus participantes reconhecem com Pierre Bourdieu que esse desenvolvimento constitui pré-requisito para a aquisição de *capital escolar* em situações em que o *capital econômico* e o *capital cultural* da família não contribuem na aquisição dos processos já referidos.

A seguir, como conclusão, serão relatados breves depoimentos das famílias dos participantes do projeto. Observe o leitor que as avaliações revelam que as perguntas foram formuladas para saber sobre o aproveitamento das crianças no projeto. Os responsáveis assim se posicionaram.

[...] agora ele está lendo, escrevendo, está aprendendo as coisas na escola. Está ajudando bastante. (Pai de aluno)

[Está havendo] mais entendimento na hora da leitura e o gosto por estar lendo uma história, um conto de fábulas. Então eles prestam um pouco mais atenção e [dão] palpites e se interessaram também pelo teatro que vai ter. Então acho que tudo isso é válido. (Professora de instituição atendida pelo Projeto)

As mais tímidas ficam um pouco mais soltas, se soltam mais. (Cuidadora de instituição atendida pelo Projeto)

Estou adorando o projeto porque ele já mudou bastante. Ele já está lendo tudo, porque antes não lia nada. Agora até a professora já notou a capacidade de estar lendo. (Mãe de aluno)

Sim, percebi. A professora da B. falou que ela está desenvolvendo muito e a G. também. (Mãe de alunas)

Percebi. Ele está mais ativo, está mais esperto. A professora falou que ele está mudando bastante. (Mãe de aluno)

Mudaram bastante o comportamento na participação, leitura, nas brincadeiras. (Coordenadora de instituição atendida pelo Projeto)

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.229-37.
- MUZZETI, L. R. *Relatório trienal referente ao período compreendido entre 2010 a 2012*. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2013.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOSSOLOTE, C. R. C. *O discurso de vulgarização da Linguística no aparelho escolar*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.