

# ¿Qué nos han revelado las historias de lectoras de cursos de posgrado sobre disposiciones para leer literatura?

Sandra Dias Loguercio

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

Jorge Morgan de Aguiar Neto

Universidade Federal de Pelotas (Brasil)

## Resumen

A partir de una disciplina que reunía a estudiantes de posgrado de las carreras de Letras y de Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul y que buscaba reflexionar sobre las disposiciones del individuo para leer literatura, empleamos la producción de la autobiografía de la lectora como método de (auto)etnometodología con el objetivo de discutir la experiencia de lectores/as con la lectura literaria y con las repercusiones de estas narrativas en su formación como docentes de Lengua, de Literatura o de cualquier disciplina que no prescinda de la lectura. El método adoptado permitió acceder a la esfera íntima de las participantes, indicando relaciones y condiciones sociales que determinan su historia particular de socializaciones, lo cual no se contempla en estudios estadísticos sobre la lectura. Por su parte, el análisis de las autobiografías, presentadas en forma de segmentos seleccionados a lo largo de este artículo, atestigua una diversidad de patrimonios de disposiciones de los sujetos que la docencia no puede despreciar.

Palabras clave: Autobiografía del lector. Disposiciones para leer. Lectura literaria. Formación docente.

## O que histórias de leitoras da pós-graduação nos revelam sobre disposições para ler literatura?

## Resumo

A partir de uma disciplina que reunia estudantes de pós-graduação dos cursos de Letras e Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que

buscava refletir sobre as disposições do indivíduo para ler literatura, servimo-nos da produção da autobiografia de leitor/a como método de (auto)etnometodologia a fim de discutir a experiência de leitores/as com a leitura literária e as repercussões dessas narrativas para sua formação enquanto docentes de língua, literatura ou de qualquer disciplina que não prescinde de leitura. O método adotado permite acessar uma esfera íntima das participantes, apontando relações e condições sociais que determinam sua história particular de socializações, o que não é contemplado em estudos estatísticos sobre leitura. A análise das autobiografias, por sua vez, trazidas em forma de segmentos selecionados no artigo, testemunha a diversidade de patrimônios de disposições dos sujeitos que a docência não pode desprezar.

Palavras-chave: Autobiografia de leitor. Disposições para ler. Leitura literária. Formação docente.

---

## **What do the stories of postgraduate readers tell us about their willingness to read literature?**

---

2

### **Abstract**

We draw on a postgraduate module attended by students of Education and Language and Literature at the Federal University of Rio Grande do Sul, which aimed to explore individuals' willingness to read literature. We use the written production of the readers' autobiography as a method of (auto) ethnomethodology in order to discuss the experience of readers with literary reading and the repercussions of these narratives for their training as teachers of language, literature or any subject that does not dispense with reading. The method adopted allows access to an intimate sphere of the participants, highlighting social relations and conditions that shape their particular history of socialisation, which is not typically considered in statistical studies on reading. The analysis of the autobiographies presented in the form of selected segments in the article bears witness to the diversity of subjects' dispositional heritage that teaching cannot ignore.

Keywords: Reader's autobiography. Willingness to read. Literary reading. Teacher training.

## El comienzo de esta historia

Como docentes de las áreas de Letras y de Ciencias Sociales, respectivamente, la formación lectora siempre ha sido una de nuestras principales preocupaciones, ya sea como materia de clase, en el primer caso, o como condición para el desarrollo de la asignatura, en el segundo caso. En este contexto, conocemos bien el papel que desempeña el hábito de leer textos literarios, desde la lectura-disfrute – la que inicia al niño, ya sea en el entorno familiar o escolar, normalmente mediante la escucha, en la práctica de escuchar historias – hasta la lectura propiamente dicha de repertorios literarios – aquella en la que el lector moviliza las dimensiones cognitiva, ética y estética (Amorim; Domingues; Klayn; Silva, 2022), lo cual le permite constituir un capital cultural letrado legitimado socialmente dentro de un contexto determinado. Como docentes, también somos conscientes de la crisis que atraviesa la educación en Brasil y del impacto que esta provoca, en particular, en la formación lectora.

Situaciones críticas, como la que vivimos en la formación universitaria de profesores, incluyendo las formaciones en lenguas y literaturas, son el resultado de múltiples factores. Sin duda, predominan la ideología neoliberal y los efectos socioeconómicos y culturales de una política efectiva condicionada por dicha ideología, que busca eliminar todo lo que resulte en una "[...] pedagogía liberadora" (Freire, 2013) y en un "[...] conocimiento-emancipación" (Souza Santos, 2011), conceptos que inciden, preponderantemente, en las ciencias humanas; pero también hay aspectos internos, como los momentos de ruptura del conocimiento y de las prácticas de producción de conocimiento y de lenguajes, como el que vivimos hoy, por un lado, con la explosión de las tecnologías de la información y la comunicación y, por otro, con la necesaria revisión de la matriz cultural occidental que ha suplantado, en Brasil, la diversidad de epistemologías y cosmovisiones. En este sentido, ¿este panorama de "crisis" no sería, más bien, un síntoma del desencuentro entre las experiencias de lectores y lectoras y, sobre todo, entre las expectativas de los docentes y los deseos de los alumnos? ¿Es posible llevar a leer (lo que sea que se lea)? ¿Cómo se lee y cómo se lleva a leer? ¿Cuáles son los sentidos de esta búsqueda en cuanto a la (trans)formación de lectores y lectoras, aquella que, según la Base Nacional Común Curricular (BNCC, 2017/2021, p. 490), debe formar para el protagonismo y la autoría en la vida personal y colectiva, de manera crítica, creativa,

ética y solidaria, defendiendo puntos de vista que respeten al otro y que promuevan los Derechos Humanos, la conciencia socioambiental y el consumo responsable.

A partir de una asignatura de posgrado que reunía a estudiantes de Letras y de Educación y que tenía el objetivo de reflexionar sobre las disposiciones del individuo (Bourdieu, 1999, 2004a, 2004b; Lahire, 2004, 2008, 2017) para leer literatura, pasando por cuestiones más generales sobre letramientos (Street, 2014; Soares, 2008) y valiéndonos de la producción de la autobiografía del lector y de la lectora como método de (auto)análisis (Petit, 2013), propusimos discutir sus experiencias con la lectura literaria y las repercusiones que tuvieron estas narrativas en su formación como docentes de lengua y/o de la literatura. No abordaremos aquí enfoques pedagógicos, sino, más bien, los significados atribuidos al acto de leer – qué, por qué y cómo se lee –; estas informaciones no suelen aparecer asociadas en las investigaciones cuantitativas sobre letramiento o, más concretamente, sobre hábitos de lectura<sup>1</sup>, pero ofrecen pistas para la formación docente.

## 4

### Algunas premisas que traemos en nuestro equipaje

#### Acerca de las disposiciones para leer

Así como cualquier otra práctica cultural, la lectura y, en especial, la lectura de elaboración de sentido, dialógica, que exige un compromiso crítico – aquella que la institución escolar busca promover con el fin de garantizar, entre otras cosas, "el derecho a la literatura" (Candido, 2011) –, se produce, como explica Bourdieu, mediante la "desnaturalización del mundo social y de las reglas del juego", "fundada en ideas puras [...]" (Marteleto, 2017, p. 36), es decir, sin compromiso con sus modos sociales de producción. Como capital cultural pretendido por la escuela, se olvida que la manera en que nos relacionamos con los diversos textos, que impregnan nuestras sociedades letradas en sus variados sistemas semióticos, es, antes, un *capital incorporado*, es decir, un tener que se ha convertido en ser, una propiedad que se ha convertido en cuerpo y que se ha convertido en parte integrante de la "persona", un *habitus* (Bourdieu, 1999, p. 72). Convertirse en lector o lectora y, más precisamente,

en un determinado tipo de lector o lectora, supone, por lo tanto, que tenemos estructuras personales – estructuras o condiciones objetivas (recursos materiales, biológicos, de tiempo, entre otros) y estructuras incorporadas o disposiciones estructurantes (esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos, etc., que determinan nuestra percepción de las experiencias posteriores) – que conciben esta práctica tal y como la practicamos. Leer libros impresos y/o digitales, escuchar textos, canciones o podcasts; leer cómics, novelas y/o poesía, textos técnicos, científicos o académicos; leer libros sobre gastronomía, deportes o astronomía; leer en voz alta, en grupo o solo, o en silencio; leer por obligación, diversión o interés, entre otros, no forma parte de la “naturaleza” del sujeto, no es hereditario ni puede ser una conducta que se imponga por decreto. Es una práctica que “tiene sentido” o no para los sujetos – aunque trascienda las voluntades individuales –, que ha sido incorporado o no a su experiencia, aunque sea de manera disimulada e inconsciente. ¿Y qué pueden hacer, entonces, las escuelas y/o universidades en este sentido? Como mínimo, tener en cuenta las singularidades de los sujetos y cómo se relacionan con las prácticas valoradas en dichos ambientes.

5

Entre las lagunas dejadas por los estudios de macrosociología, de base estadística, de Bourdieu, Lahire (2004, 2008) practica la microsociología o la sociología de lo cotidiano, profundizando en el estudio de las disposiciones de los sujetos. Para el autor, las disposiciones son la base de la incorporación del *habitus* (internalización de la exterioridad, de lo social, y externalización de la interioridad, del individuo) y se distinguen, entre otras<sup>2</sup>, disposiciones para creer o creencias y disposiciones para actuar, es decir, acciones concretas en el mundo social. Sin embargo, somos portadores de múltiples disposiciones para actuar y también interiorizamos, en mayor o menor medida, una multiplicidad de creencias (Lahire, 2004, p. 41-42) más o menos verbalizables, más o menos conscientes, y que son determinadas por las diversas socializaciones por las que pasamos – que actualizan incorporaciones del pasado –, de las que forman parte las normas sociales producidas por las instituciones que integramos, ya sean familiares, escolares, religiosas, políticas, etc. Este complejo mecanismo de inhibición/activación de disposiciones supone que cada individuo es portador de una pluralidad de disposiciones – un “[...] patrimonio individual de disposiciones [...]”, un “hombre plural” (Lahire, 1988) – y que, por

lo tanto, un sujeto que se constituye continuamente a partir de aquello a lo que está expuesto a lo largo de su vida (ciclos de experiencia) y de las prácticas y valores que asimila a partir de los ambientes y territorios que lo acogen, en los que participa, en los que (inter)actúa y que moldean diferentes tipos de encajes y de relaciones, entre otras, con la cultura escolar y con el letramiento propio de la escuela.

A partir de ahí, es pertinente reflexionar sobre la propia problematización del concepto de letramiento y de lectura literaria realizada por los estudiosos del área. Rompiendo con la visión dominante que reduce el letramiento a un conjunto de capacidades cognitivas que pueden medirse en los sujetos – como denotan expresiones como "grado de letramiento", "nivel de letramiento", "lectura funcional", etc. – y con la visión dicotómica entre el habla y la escritura, Street (2014) considera que, como prácticas sociales, existen variedades de letramiento construidas histórica y culturalmente. Las diferencias de concepción y definición están en los modelos interpretativos de estas prácticas: la concepción dominante corresponde a un modelo interpretativo "autónomo" (o "culturalista"), ya que, basándose en la identificación de lo que las personas saben sobre los textos, parte del principio de que es necesario instruir a las personas "no letradas" para que alcancen el nivel de letramiento que les permita disfrutar de "mejores condiciones de vida", independientemente de sus contextos socioeconómicos y culturales; a esta concepción se opone el modelo interpretativo "ideológico" que, buscando identificar qué es lo que hacen concretamente las personas con los textos (cuándo, dónde, por qué...), muestra que todo letramiento está atravesado por prácticas no (tan solo) escolarizadas, vinculadas a contextos históricos y culturales y a relaciones de poder entre los grupos sociales.

Al modelo autónomo responde la "pedagogización del letramiento", que, mediante la institución educativa, privilegia un estándar de letramiento – y no es casualidad que sea el estándar con el cual la élite socioeconómica está más acostumbrada, con el cual se identifica y que, en buena medida, la identifica – mientras deja al margen otras formas de alfabetización. Pensemos, por ejemplo, en la relación de los niños con las clases de idiomas en la escuela (ya sea lengua materna o extranjera). Algunos niños suelen viajar al extranjero con sus padres (por ejemplo, a EE. UU. o a Europa), están expuestos a variedades lingüísticas urbanas y prestigiosas del portugués brasileño, así como a

otras lenguas (normalmente prestigiosas) desde una edad temprana y suelen escuchar historias que sus padres, hermanos o familiares les leen. Ya otros niños nunca han salido de su barrio o de su ciudad, están expuestos a otras variedades de su lengua que no son las prestigiosas y a otras lenguas que se hablan en su barrio (como el español venezolano o el criollo haitiano, hablado por los inmigrantes) y sus padres no suelen contarles historias, pero conversan con sus vecinos, narrando situaciones de su día a día, o van regularmente a una iglesia donde se cuentan historias. ¿Cuáles de estos niños tenderán a identificarse más fácilmente con las prácticas escolares y cuáles sentirán mayor extrañeza con la propuesta de la escuela? Invirtiendo aún más la cuestión: ¿para cuáles tendrá sentido lo que se practica en la escuela cuando lo trasladen a su vida familiar cotidiana? ¿Cuáles de ellos tendrán interlocutores más familiarizados con lo que hacen y escuchan en la escuela? Este ejercicio comparativo-reflexivo puede incluir muchas otras variables, como niños indígenas, niños quilombolas, niños en situación de migración forzada, etc.

Siguiendo los pasos de Street, Soares (2008) se indaga sobre la práctica de la lectura literaria desde una perspectiva autónoma y desde una perspectiva ideológica. En el primer caso, la lectura literaria es intrínsecamente "buena", "legítima", importante para "cultivar" a los sujetos, para hacerlos más "cultos" (nunca se sabe en relación con qué y para qué); en el segundo caso, como práctica ideológica, la lectura literaria está "[...] arraigada en y [es] difusora de visiones del mundo, vehículos de inculcación de valores, pudiendo, por lo tanto, tener efectos y consecuencias de lo más diversos" (Soares, 2008, p. 30), acercándose o alejándose de determinados textos e incluso de la práctica de la lectura.

Podemos afirmar, así, que las disposiciones para leer literatura y la propia concepción que tenemos del texto literario también forman parte de nuestro "patrimonio individual de disposiciones" y definen nuestra relación con los textos literarios y lo que hacemos con ellos. El mismo ejemplo sobre los niños mencionado anteriormente se aplica a la relación con los textos literarios (el tipo de texto, de narrativas; los contenidos abordados; el lenguaje, etc.) y a la lectura literaria (para qué, con qué propósito se lee; cómo y dónde se lee, para dialogar con quién, etc.). Un primer paso para investigar estas disposiciones en adultos que leen puede darse por medio del ejercicio de autoinvestigación que proporciona la escritura autobiográfica del lector o de la lectora.

## Sobre la autobiografía como método de investigación

La autobiografía del lector o de la lectora nos permite contar nuestra historia sobre cómo, por qué, cuándo y con quién nos percibimos como lectores y constituye nuestro método para la recopilación de datos. Este método propone reflexionar sobre lo que parece habernos motivado con respecto al acto de leer o, más específicamente, lo que nos llevó a la lectura de un determinado texto o, por el contrario, lo que nos hizo retroceder, temer o desviarnos de algunas lecturas, entre otros aspectos. Inspirados en el trabajo de Michèle Petit (2013), creemos que la escritura autobiográfica, que siempre es autoanálisis, permite realizar un trabajo de (auto)etnometodología. Este método, consagrado por Alain Coulon (1993) en el campo de la Educación, busca responder a preguntas sobre cómo las realidades de la vida cotidiana son afrontadas e interpretadas constantemente (Gray, 2012, p. 140), partiendo de la premisa de que las impresiones, acompañadas de sentimientos retrospectivos y organizadas en narrativas por parte de los actores sociales, son tan importantes como los datos obtenidos a partir de documentos secundarios para comprender la vida social.

8

Como nos sugiere Petit (2013, p. 17), que articula, de innumerables maneras, las dimensiones individual y colectiva de la lectura, toda persona que trabaja con la lectura debería pensar en su propio recorrido como lector. Aunque no justifica la afirmación, creemos que la reflexión sistematizada sobre nosotros mismos nos permite mirar al otro con nuevos ojos. De esta forma, reflexionar sobre mi propia trayectoria como lector o lectora y compartir lo que he vivido con mis pares, en la medida de lo posible, me permite mirar al alumno con otros ojos, ya que nosotros, en el papel de docentes – y, en muchos casos, como "iniciadores de libros" (Petit, 2013, p. 37) –, también incorporamos *habitus* y nos olvidamos de cómo ocurrió.

Es importante destacar que el interés inicial de esta antropóloga difiere de las preguntas iniciales que hacemos. Ella no se pregunta "cómo construir lectores" o "cómo hacer leer", sino cómo las personas se construyen a sí mismas a través de la lectura: cómo la lectura puede ayudar para que las personas se descubran a sí mismas, se vuelvan un poco más autoras de sus vidas, sujetos de sus destinos o, más precisamente, cómo las personas elaboran un espacio de



libertad a partir del cual pueden darles sentido a sus vidas (Petit, 2013, p. 31). Al estudiar las formas de experiencia literaria, Bernard Lahire se acerca a la visión de Michèle Petit al definir este tipo de lectura como soporte para "sueños en vigilia" (Lahire, 2004, p. 189), en los cuales anticipamos algo o, por el contrario, reelaboramos una experiencia vivida por medio del ejercicio simbólico que nos proporciona la lectura con la que nos identificamos.

Ahora bien, estas preguntas o consideraciones que conllevan suposiciones – la gente lee, la lectura es un espacio de libertad, etc. – con las que también estamos de acuerdo, siempre que se tenga en cuenta la diversidad de objetos semióticos, tipos de lectura y de lectores, no pueden dejar de decir igualmente cómo se produjo esa relación, sobre todo cuando los sujetos (auto) investigados son adultos, lectores confirmados y tienen interés en la formación lectora.

Por último, cabe señalar que este tipo de investigación etnometodológica, basada en la autobiografía, se justifica por los siguientes aspectos de este estudio: i. la relación con el acto de leer se refiere a una esfera íntima, personal, y puede sacar a relucir situaciones y aspectos difíciles de observar por parte del investigador que, sin duda, no aparecen en las investigaciones estadísticas; ii. la construcción de esta relación con la lectura solo puede describirse, elaborarse e interpretarse en retrospectiva, es decir, como una biografía, un testimonio histórico (con sus marcas de tiempo y lugar), ya que se refiere a experiencias vividas; iii. la autobiografía permite establecer relaciones lógico-temporales que rompen, como cualquier narrativa, con el espacio-tiempo de una observación determinada, dando cabida a la complejidad de la experiencia humana, ya que articula innumerables aspectos de lo que han vivido los sujetos y que son puntos ciegos para la observación en un tiempo-espacio definidos a priori; iv. en este sentido, es innegable que las narrativas personales tienen un valor heurístico para la investigación de las relaciones entre la historia individual y la historia social, permitiendo formular hipótesis sobre la relación con la lectura y la formación de lectores.

## Fragmentos de lectoras del posgrado en Letras y en Educación

### Contexto, actores y preguntas iniciales

Más que responder a las preguntas que hemos planteado hasta ahora, el estudio que presentamos<sup>3</sup> nos permite invertir el enfoque, que parte ahora de una experiencia docente que se apoya en un instrumento de la microsociología, la (auto)etnometodología, junto con estudiantes de posgrado de las áreas de Letras y de Educación. En este caso, por lo tanto, la investigación y la enseñanza están relativamente entrelazadas: sus investigaciones nacen de experiencias docentes (o de mediación lectora) – algunas en terrenos más explícitamente sensibles, como la lectura en prisiones o en escuelas y bibliotecas comunitarias de la periferia de Porto Alegre, en el estado de Rio Grande do Sul, o incluso orientadas al multiletramiento con personas mayores – y se espera que sus prácticas docentes o de mediación estén marcadas por las experiencias de investigación que realizan. La reflexión común propuesta gira en torno a "letramientos, prácticas de lectura y (trans)formación de lectores", con especial énfasis en la lectura literaria, y se lleva a cabo en un contexto de enseñanza remota de emergencia en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Porto Alegre), de agosto a noviembre de 2021, por lo tanto, ocurre en reuniones remotas sincrónicas y en actividades asincrónicas.

El grupo estaba formado por diez estudiantes de posgrado, siendo dos de doctorado y ocho de maestría; la mayoría era profesora de idiomas, portugués y/o lenguas extranjeras (francés, inglés e italiano), pero también había una abogada y una psicóloga. Algunas provenían del interior del estado de Rio Grande do Sul, pocas provenían de otros estados brasileños y otras pasaron toda su vida en Porto Alegre. Sus edades oscilaban entre los 25 y los 45 años. Sabemos que las estudiantes del posgrado en Letras no ingresaron por el sistema de cupos, ya que dicho sistema aún no estaba vigente en el Instituto de Letras en aquel momento; por otra parte, no sabemos cuál fue la forma de ingreso de las estudiantes del posgrado en Educación, que cuenta con sistema de cupos desde 2016<sup>4</sup>. Ninguna de las participantes comentó si se benefició de la política de reserva de plazas para acceder a la carrera de grados. A lo largo de nuestras conversaciones, fuimos descubriendo, juntas, que nuestras experiencias y trayectorias escolares y de vida estaban marcadas

por culturas familiares y por condiciones sociales muy dispares, como veremos más adelante.

La heterogeneidad del grupo no impidió que el interés por la disciplina convergiera en torno a una preocupación: cómo conseguir que las personas (niños, adolescentes, jóvenes, adultos...) lean más, es decir, comprendan lo que leen, lean con propiedad, lean de forma crítica y dialógica, lean géneros diversos y lean en otros idiomas para que – y esta es una preocupación que abordaremos a continuación – participen activa y plenamente en la vida social. Esto se debe a que se sabe que las prácticas escritas son múltiples y que las diferentes relaciones de los sujetos con la tecnología de la escritura – es decir, leer y escribir, normalmente en lo(s) idioma(s) hegemónico(s) – determinan las trayectorias de vida y las jerarquías sociales. Las cuestiones planteadas dejan entrever una suposición de "crisis" en cuanto a la actividad lectora en general, que se acentúa cuando se indaga sobre la lectura literaria, la cual queda explícita, por ejemplo, en la pregunta "¿cómo lograr que la comunidad escolar adopte nuevas prácticas de letramiento, como la lectura literaria?" o atribuyendo a la lectura literaria una función emancipadora para justificar su inclusión en la formación, como vemos en "¿cómo la lectura literaria influencia la conciencia crítica?". El "cómo" que introduce la mayoría de las preguntas señala, por un lado, una postura ya consolidada sobre la importancia de la lectura (literaria o no) en nuestra sociedad y, por otro, la preocupación de las estudiantes de posgrado por perfeccionarla.

A estas cuestiones iniciales, que planteaban presuposiciones sobre el efecto de la lectura, pero también sobre la "crisis de la lectura" – visión confirmada por el simposio denominado Enseñanza de la literatura en crisis: diagnósticos y propuestas (ABRALIC, Salvador/Bahía, 2023) –, se sumaban las cuestiones planteadas por la propuesta de la disciplina, que se organizaba en dos partes: la primera estaba destinada a alcanzar cierto consenso sobre las nociones de letramiento en las instituciones escolar, familiar y académica (que normalmente están desfasadas, incluso internamente) y la segunda destinada a reflexionar sobre el entorno social del individuo que lee, sobre las posibilidades de lectura del individuo que tiene una historia familiar y social, pero que circula en diferentes contextos sociales, lo cual llevaría a la siguiente pregunta final: "¿cuáles son las disposiciones del individuo para leer literatura?. ¿Cuál(es) literatura(s)?". En otras palabras, la asignatura pretendía invitar a reflexionar

sobre los aspectos sociológicos de los letramientos, invirtiendo la provocación que Lahire les lanza a los sociólogos – sintetizada en “¿cómo es posible investigar a los individuos, a la sociedad, ignorando la dimensión del lenguaje, sobre todo la forma en que se expresan?” (Lahire, 2004, p. 95) –, con el fin de articular las prácticas de lectura o del hacer leer con otros marcadores sociales, que van más allá del bagaje lingüístico o del repertorio literario que cargan los individuos.

## **Principios y procedimientos metodológicos: conversaciones cruzadas, conversaciones paralelas, conversaciones sin fin**

Como estábamos condicionadas por la enseñanza remota de emergencia vigente en aquel momento, los encuentros eran virtuales y se intercalaban con interacciones asincrónicas, principalmente a través de las herramientas "foro" (para la interacción de todo el grupo) y "diario" (para la interacción individualizada docente-estudiante). Cada encuentro estaba prece-

12

dido por la posibilidad de expresión personal o interacción entre participantes, anticipando preguntas y/o impresiones sobre alguna lectura prevista, y estaba seguido por la posibilidad de que cada una de las alumnas se expresara en relación con el tema de la clase, en forma de síntesis, de modo que pudiera reformular sus primeras impresiones y preguntas a partir de lo que se había discutido en el encuentro sincrónico. El objetivo era fomentar al máximo el diálogo, los intercambios y la colaboración, lo que exigía respetar el ritmo de cada una, la forma como prefieren interactuar, así como la experiencia y los intereses de cada una; en definitiva, las diferencias.

Incluso antes del primer encuentro, se abrió un espacio en el entorno virtual para recibir preguntas y sugerencias sobre el programa y el calendario propuestos, así como un espacio para que cada una – incluso la docente – anticipara algunas informaciones personales orientada por los siguientes puntos:

- información universitaria actual: objeto de estudio, área; interés específico por la disciplina, etc.;
- información profesional: trabajo actual, anterior o deseado; expectativas o preguntas sobre la orientación de mi oficio, es decir, lo que me inquieta o lo que me ha llamado la atención en esa(s) experiencia(s);

- cualquier otra información que consideres relevante sobre ti (intereses no académicos/profesionales, trabajos o actividades paralelas, etc.).

Esta primera presentación ayudó a identificar estilos personales y afinidades que van más allá de los currículos académicos, así como a realizar ajustes en el programa previsto y a estimular la interacción en el primer encuentro sincrónico. Vale destacar, por ejemplo, las coincidencias de intereses – la lectura literaria en las clases de idiomas extranjeros/adicionales –, de gustos diversos – me atrae más la poesía que la prosa, me gustan los gatos, me gusta cocinar, etc. –, pero también diferencias que se complementaban – ¿qué le puede aportar un estudio sobre proyectos literarios en la educación infantil a un proyecto de lectura literaria en el ámbito penitenciario, y viceversa? ¿La lectura-disfrute tan solo funciona en la educación infantil? ¿Qué puede aportarle un estudio sobre gestos y palabras de las mediadoras de lectura a un estudio dedicado a determinar el papel del análisis lingüístico en la lectura y la escritura? Probablemente tengan algo que decir sobre la relación que cada individuo establece con la reflexión sobre la lengua y la lectura o, por el contrario, la resistencia a pensar en ello.

Como no estipulamos un sistema de lectura obligatoria o un seminario, sino que se trabajó sobre la base de la libertad de prepararse para los encuentros – podían leer o no los textos indicados, leerlos parcial o totalmente, leer/escuchar otros documentos relacionados, etc. –, los comentarios y las preguntas planteados sobre la lectura o el tema previsto antes del encuentro permitían preparar un plan de clase basado en esas reacciones iniciales. De este modo, la propia conversación que surgía en los encuentros, además de apuntar los puntos ciegos de las lecturas realizadas, solía estimular la lectura entre quienes aún no habían leído y cuya reacción podía manifestarse posteriormente. No era raro que aparecieran en la escena referencias que no estaban previstas en el programa, ampliando el repertorio teórico del grupo; por otra parte, relatos de experiencias, tan o más contundentes que las lecturas teóricas indicadas, ilustraban de forma abundante la discusión.

El diálogo, por lo tanto, transversal, multidireccional, multimodal y continuo – es decir, propuesto antes, durante y después de las clases (encuentros sincrónicos) – se superponía a la obligación de cumplir con el programa basado en una bibliografía impuesta y restringida y, sobre todo, al lugar de la docente-investigadora como vector principal del conocimiento y de la agenda.

Estos diálogos culminarían, al final de la asignatura, en el registro escrito de una autobiografía de lectora; el objetivo era reflexionar sobre su trayectoria personal como lectora y organizar la narrativa que, en parte, ya había compartido con sus compañeras durante los encuentros sincrónicos. Este ejercicio, como mencionado, le permitiría a la docente conectarse de otra manera con sus propios alumnos y/o interlocutores, recordándonos por qué leemos o por qué hacemos lo que hacemos. Se trata de una autoinvestigación de disposiciones o, en palabras de Lahire:

Se trata de investigar la realidad social en su forma incorporada, interiorizada: ¿cómo se materializa la realidad exterior, más o menos heterogénea? ¿Cómo experiencias socializadoras múltiples pueden (co)habitar un mismo cuerpo? ¿Cómo se instalan estas experiencias de forma más o menos duradera en cada cuerpo? ¿Y cómo intervienen en diferentes momentos de la vida social o de la biografía de un individuo? (Lahire, 2017, p. 35, traducción nuestra).

Planteamos estas preguntas como un horizonte de exploración de lo que produjeron las alumnas, conscientes de que no podríamos responderlas basándonos únicamente en la producción autobiográfica y que otros instrumentos de recopilación de datos y de análisis serían indispensables para profundizar en el estudio.

## Del análisis de la autobiografía de lectora

La autobiografía de las estudiantes de posgrado seguía una sugerencia de guion: comenzar por las experiencias domésticas de lectura (en casa, en la comunidad), pasando por las primeras experiencias escolares, llegando a la adolescencia y al período preuniversitario y, finalmente, abordando el período universitario e incluso posuniversitario. Fuera de eso, no había ninguna recomendación sobre la forma o el estilo que debían adoptar; sin embargo, sería bienvenida cualquier asociación con alguna(s) discusión(ones) teórica(s) que hubiéramos tratado a lo largo del curso. En general, las alumnas siguieron las recomendaciones, lo cual nos permitió realizar una lectura por agrupación de ciclos de experiencia y, a partir de estos, de retratos de lectoras, como veremos a continuación en los fragmentos ilustrativos. En la medida de lo posible, trataremos de seguir las trayectorias de algunas de ellas en las fases descritas.

## El acto de leer tiene un antes, que varía bastante

[...] no recuerdo quién leyó por primera vez para mí. Recuerdo a Marlene, quien cuidaba de mis hermanos, sentada en una mecedora, leyendo *Baleia cantora*. Yo tenía una colección de pequeños discos que venían con el libro correspondiente y quizá ella los leía para mí o para sí misma, porque tiempo después se fue a estudiar letras (Patrícia, 2021).

[...]

[...] comencé a interesarme por algunos libros viejos que había en mi casa. Había uno en particular que debía de ser algún libro didáctico de alfabetización y que tenía muchos grabados, que a mi abuelo y a mí nos gustaba recortar; lo que también me gustaba recortar eran las etiquetas de los envases para poder pegarlas en una hoja de papel y copiar las palabras que veía en letras grandes y destacadas (Natália, 2021).

[...]

En un pequeño municipio del interior de Rio Grande do Sul [...], [...] mis padres comenzaron a introducirme en el mundo de las letras. [...] Recuerdo que me gustaba mucho sentarme a la sombra de dos enormes pinos del patio y pasar el tiempo dibujando en la arena con una ramita. Mis padres aprovechaban ese momento para dibujar letras y [...] enseñarme la correspondencia entre el sonido y la letra [...] (Franciele, 2021).

[...]

Recuerdo cuando era muy pequeña, tal vez unos cuatro años [...], cuando visitaba a mi abuela materna, me acuerdo del encantamiento y la admiración que sentía por el hecho inexplicable de que mi abuela, que no sabía leer ni escribir, [...] cómo "leía" y explicaba, de una manera tan encantadora, los textos bíblicos [...] en el interior de Tocantins (Joseane, 2021).

Esta secuencia de testimonios (recuerdos de la primera infancia) refleja, ante todo, lo que hemos comentado anteriormente y lo que los sociólogos buscan destacar: que la relación con las letras (con la escritura) está plenamente integrada en las prácticas sociales en un contexto muy preciso (un lugar, hábitos de convivencia/cuidado en la familia, personas cercanas, objetos circundantes al alcance de la mano, etc.). Es igualmente reveladora la expresión de placer y de entusiasmo que vemos explícita en algunas de las narrativas – "me

encantaba que", "leía [...] de una forma tan encantadora", "me/nos gustaba mucho", etc. –, así como los diferentes objetos semióticos con los que cada una lidia o elige para narrar ese inicio de la historia, que, además de revelar cuáles fueron los estímulos iniciales, dicen mucho sobre su entorno social y cultural de origen, con el cual, como señala Lahire (2019), deberán componer de forma permanente.

## Experiencias escolares marcadas por la relación parental

[...] yo ya sabía leer y escribir [...]; pero [...] tenía dificultades para interactuar con mis compañeros. Gracias a esa gran casualidad, tuve contacto, por primera vez, con una biblioteca. [...]: me quedé paralizada, con miedo. Hasta entonces, solo había conocido libros didácticos, libros de actividades, libros técnicos, [...]. Los libros de historias estaban demasiado lejos de mi realidad y [...] no me atrevía a tocarlos sin permiso [...] [en su casa, según su padre, los libros no eran para niños] (Júlia, 2021).

[...]

Otros objetos importantes que yo apreciaba en la escuela eran los libros de la biblioteca, me sentía súper adulta con ellos. Me encantaba elegir libros que no eran adecuados para mi edad y presumirlos por ahí, aunque no fuera a leerlos. [...], realmente quería [...] llevarlo a mi casa y enseñárselo a mis padres para que vieran que ya estaba leyendo un libro de más de cien páginas [...]. Leer siempre ha sido un sinónimo de inteligencia para mí, por eso siempre quise mostrar lo que estaba leyendo [...] (Juliana, 2021).

[...]

[...] soy hija y nieta de una familia analfabeta, mis padres eran pequeños agricultores y vivíamos muy lejos de la ciudad. [...] Mis experiencias con la lectura comenzaron muy temprano, pero en un movimiento pendular entre el campo y la ciudad, con largas pausas, y con el incentivo de mis padres, aunque mi madre hasta hoy no sabe escribir su propio nombre. [...] mi historia de lectura está directamente relacionada con mi tiempo de escuela y con los libros de texto y las "cartillas" [...] (Joseane, 2021).

Al leer las narrativas, queda lo mucho que la experiencia escolar en general, al menos en un primer momento, está mediada por la relación parental con la escuela o lo que esta simboliza. Reaccionamos y respondemos en



el entorno escolar, antes, a las expectativas depositadas en nosotros que ya identificamos en el entorno familiar; esto ocurre, entre otras prácticas, con la lectura: los libros no están permitidos versus los libros no solo están permitidos, sino que deben exhibirse; así como parece ser muy común que padres no escolarizados inviertan en la educación de sus hijos, sean los grandes incentivos (o, incluso, los "arquitectos", en las palabras de Aguiar Neto, 2021b) de su construcción escolar/académica. Es fácil percibir que, para desarrollar una relación saludable con la escuela, sus prácticas y sus contenidos, es necesario un acercamiento entre los agentes escolares y los agentes familiares, los cuidadores, sobre todo durante esta fase inicial; este acercamiento no sería solo informativo por parte de unos y de otros, sino de verdadera cooperación, intersección de expectativas y conocimientos compartidos.

## Lecturas irrefrenables en la adolescencia

Cuando nacieron mis hermanas, perdí el derecho a cualquier tipo de individualidad [...]. Todo lo que restó para mí fueron mis cuadernos, mi computadora, mis libros didácticos y la responsabilidad de cuidar de dos niños [...]. [...], descubrí que los llantos y gritos de los niños no eran precisamente la mejor banda sonora para acompañar a los personajes de Harry Potter y, como no estaba haciendo nada, solo leyendo, podía perfectamente ir a jugar con los niños [...]. [...] Aunque no tenía permiso para leer en casa, nunca dejé de estar en contacto con narrativas (Júlia, 2021).

[...]

Siempre quise presentarme ante el mundo como una buena lectora, leer lo que recomendaban los profesores, y me entusiasmaba elegir los libros por la cantidad de páginas. [...]. [...], nunca he tenido prejuicios contra los *best sellers*, contra la literatura popular. Hasta mis 16 años, más o menos, todo era simplemente literatura, [...]. [...], cuando empecé a leer novelas para adolescentes, mi madre les comentaba con orgullo a sus amigas: "Fulana se devora los libros, es una gran lectora" (Juliana, 2021).

[...]

Cuando llegué a la secundaria, la lectura en el entorno escolar pasó a estar estrechamente relacionada con los exámenes de acceso a la universidad [...]. [...] en mi casa me invitaban a un universo completamente diferente [...]. Mi hermana, que en aquel momento

estaba estudiando para el examen de ingreso a la universidad, me hablaba de Machado de Assis con tanto entusiasmo que parecía que estaba en otra frecuencia, y, para poder participar [...], yo tenía que leerlo. [...] (Vânia, 2021).

Si las primeras lecturas están marcadas por la influencia de los padres u otras personas cuidadoras, incluso en relación con la escuela, la transición a la adolescencia tiende a marcar, de hecho, una ruptura con el niño que se era hasta entonces. No es raro que esta ruptura se manifieste en una actitud de autorizarse a leer: leer lo que se tenga ganas, leer textos diferentes a los que exige la escuela o el curso preparatorio para la universidad, leer a escondidas, en los intervalos entre obligaciones, cuando no quieren que se lea, leer sin restricciones de género textual, franja etaria o autoría. De alguna manera, cuando la práctica se convierte en un hábito, se retoma la lectura-disfrute del principio, pero sin la mediación de terceros: la lectura se vuelve solitaria o se comparte con personas muy "selectas" (hermanas mayores, por ejemplo). Es probable que sea uno de los momentos de la vida en los que la lectura literaria más se nos presenta como un espacio real de libertad, como dice Petit, siempre y cuando hayamos tenido la oportunidad de practicarla, configurándose casi como un lugar de evasión, de distanciamiento del entorno, para desarrollarnos como sujetos autónomos en relación con el núcleo doméstico, con identidad propia. Cabe señalar que esto también es un "trabajo" en y por el lenguaje – materia mediante la cual ejercitamos nuestra subjetividad, alteridad y singularidad –, y que la lectura literaria es, sin duda, un lugar privilegiado para ello.

## Las lectoras en Letras: relaciones marcadas por afectos, encuentros y desencuentros

Mi entrada en el mundo universitario estuvo marcada por una mezcla de euforia y desilusión. [...]. Internamente, cuestionaba mis capacidades [...] con la lectura. [...] Durante los primeros años, para mi confusión, encontré personas y profesores que valoraban mi sensibilidad y a quienes no les importaba mi falta de repertorio literario; pero también encontré personas y profesores que se empeñaron en humillarme [...] al darse cuenta de que yo no podía leer todos los libros [o un libro completo]. [...] Afortunadamente,

logré reunir a personas amables [...] para formar el tribunal de mi tesina: mi defensa fue, sin duda, uno de los momentos más felices de mi carrera [...] (Júlia, 2021).

[...]

Estoy segura de que mi interés por los libros [...] fue lo que impulsó mi deseo de contar historias, [...]. Por eso decidí estudiar Letras en la universidad [...] así, esperaba convertirme en una gran lectora y escritora. Sin embargo, eso no sucedió. Justo al principio me llevé un susto: me di cuenta de que lo que yo leía no parecía tan bueno como lo que leían mis compañeros. [...]. [...] Nunca sentí realmente que lo que yo estaba leyendo fuera válido para una carrera en Letras. [...]. [...] hoy me doy cuenta de que mi experiencia como lectora siempre ha estado muy determinada por lo que los demás piensan sobre lo que leo. [...] No me convertí en una mejor lectora en la universidad, ni tampoco me convertí en escritora, pero sí me convertí en una buena interlocutora de historias (Juliana, 2021).

[...]

[...], al depararme con las lecturas obligatorias de la UFRGS, me enamoré por completo de la literatura brasileña. [...]. Entré en Letras imaginando que se abriría ante mí un nuevo mundo literario. ¡Nada de eso! [...], ya en el primer semestre dejé los best sellers y me dediqué a la tarea casi inútil de intentar comprender lo que aquellos textos querían decir. El lenguaje era completamente diferente al que yo estaba acostumbrada. Me sentía como un pajarito que había sido expulsado del nido [...]. [...] poco a poco, fui alejándome de la lectura, que antes era libre y divertida, [...]. (Vânia, 2021).

El ingreso a la universidad suele ser considerada una conquista para la mayoría de las personas, un certificado de "éxito escolar", de que la educación básica "dio buenos resultados" (Aguiar Neto, 2021a). Este paso también suele coincidir con el momento de transición a la vida adulta, un período de diversas inestabilidades, a menudo materiales (incluyendo cambio de domicilio o de ciudad, primer empleo, etc.), pero sin duda también emocionales, ya que las decisiones que pasamos a tomar tienden a tener repercusiones más determinantes en nuestra vida y más a largo plazo, lo que de alguna manera crea un "estado de (auto)evaluación" permanente. Además, es como el primer día en la escuela, en el que tenemos que enfrentarnos a la adaptación a un nuevo entorno o territorio y a una nueva cultura. El desajuste entre las experiencias previas, las expectativas de la universidad y el contacto efectivo con este nuevo entorno, que vemos narrado en los testimonios de las estudiantes de

posgrado, ciertamente no es exclusivo de los estudiantes de Letras. Lo que las distingue de otros estudiantes es que el derecho a ese "espacio de libertad", de "sueño en vigilia" que puede adquirir la lectura literaria se ve, en cierto modo, usurpado en el momento en se torna objeto de conocimiento profesional. En ese momento, el patrimonio individual de disposiciones, del que habla Lahire – para creer, para actuar –, obra en el camino recorrido por cada estudiante, produciendo itinerarios profesionales variados, ya que la acomodación entre estas disposiciones, en consonancia con los demás capitales agregados (social, cultural, económico, etc.), da lugar a situaciones imprevisibles, como revelan las narrativas que traemos aquí en torno a la relación con la literatura y la formación en Letras: a pesar de todo, Júlia se regocijó con su trabajo final sobre literatura, lo cual la impulsó a realizar una maestría en esa área; Vânia tiene dificultades para volver a disfrutar de la lectura como lo hacía en su adolescencia y, aunque se siente como "un pajarito expulsado del nido", no solo concluyó su carrera universitaria, sino que comenzó un posgrado en Letras; Juliana, por último, encontró un término medio, como "interlocutora de historias", en la posición no de quien lee para sí misma, sino para crear una especie de trampolín para el otro que escribe, como lo hacen los buenos revisores y los profesores de producción textual.

## Consideraciones para continuar esta conversación

Más que atributos para un método pedagógico, que requiere toda la docencia, el análisis de las autobiografías de lectoras nos muestra la diversidad de historias de vida y de experiencias de lectoras confirmadas – al fin y al cabo, son relatos de estudiantes de posgrado en Letras o Educación – con la lectura en general y con la lectura literaria en particular. Esta última tuvo lugar para todas, sin excepción, de diversas formas y en distintos grados, en diferentes épocas y momentos; no se convirtió en un hábito regular para todas ellas al finalizar la enseñanza escolar o universitaria, ni es un objeto privilegiado en sus profesiones actuales – de las diez participantes, cuatro trabajan más específicamente con literatura o lectura literaria – y eso no las hace menos críticas o menos sensibles al lenguaje (y ciertamente tampoco las hace menos éticas) dentro de las esferas en las que han elegido actuar. Esto muestra que nuestras

historias nos hacen más o menos propensos a determinadas prácticas y al modo y género de prestigio (legítimo), dentro de esas prácticas, que se eligen en una sociedad determinada, en un momento histórico en particularidades. Entender por qué ocurre esto, apropiarnos de nuestra propia historia, tiende a ser, por otro lado, reparador, sobre todo cuando nosotros mismos nos preparamos para asumir la actividad docente.

Al igual que una pequeña aula de posgrado, todas las aulas están marcadas por la heterogeneidad biográfica, y parece que esto es algo que el profesor no debe olvidar si tiene la intención de llegar a todos y a todas y no solo busca alcanzar a aquellos y aquellas con los que se identifica más fácilmente. Las discrepancias en el aula, la resistencia a adherir a una práctica, los bloqueos y las dificultades manifestadas al realizar una determinada actividad y, en el caso particular de las clases cuya mediación u objeto de estudio se realiza por medio de la lectura, no pueden ignorarse ni, lo que es peor, "castigarse" mediante modelos de evaluación que no tengan en cuenta las singularidades de los sujetos. Estas manifestaciones deberían, más bien, llevar al docente a investigar más de cerca a sus alumnos – e incluso, en el caso de jóvenes y de adultos universitarios, estimularlos para la autoinvestigación –, con el fin de crear nuevas prácticas metodológicas, nuevas posibilidades de activar los patrimonios de disposiciones individuales que tienen ante sí y que se relacionarán de manera diferente con los objetos semióticos (el género discursivo, el lenguaje, el tema, la estética, la orientación retórica, etc.) propuestos como soporte para la enseñanza. Este tipo de investigación probablemente tenga la ventaja de proteger al docente de sus propias representaciones de los sujetos a los que se acerca, las cuales limitan las relaciones sociales y la propia docencia.

El profesor universitario tiende a estar más alejado de la historia y del contexto social de sus alumnos, ignorando o incluso despreciando estos elementos, a diferencia de lo que suelen experimentar los jóvenes durante su etapa escolar, cuando no solo las familias son más cercanas a la escuela, sino que la propia inserción de la escuela en la comunidad ya informa sobre el contexto socioeconómico, religioso, laboral, etc. Sin embargo, una enseñanza coherente, incluso en la educación superior, no puede ignorar las diferencias entre los distintos sujetos que se encuentran allí, como si todos partieran del mismo punto (en cuanto a lenguaje, conocimientos, condiciones, pertenencia,

etc.). En este sentido, el ejercicio autobiográfico nos permite, como docentes, entrar en contacto con nuestra singularidad, reconectarnos con nuestra historia de socializaciones y comprender más fácilmente por qué el otro (estudiante) es, necesariamente, diferente a mí, o por qué cada estudiante debe ser, ante todo, acogido con sus particularidades.

## Notas

1. Como ejemplo, cabe destacar la encuesta Retratos da leitura no Brasil (Retratos de la lectura en Brasil, en traducción literal), realizada por el Instituto Pró-Livro, con el apoyo del Ministerio de Cultura brasileño, que en 2024 publicó su sexta edición. Consulta disponible en: [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentação\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_2024\\_13-11\\_SITE.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentação_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf).
2. En otros momentos, el autor habla de disposiciones para percibir, pensar, sentir, apreciar, etc. Estas disposiciones nunca son socialmente neutras: pueden configurarse como recursos (ventajas) o como obstáculos (deficiencias) en un contexto sociohistórico determinado (Lahire, 2019).
3. Se presentó una versión inicial de este estudio en el XVIII Congreso Internacional de la Asociación Brasileña de Literatura Comparada, en 2023, en el simposio Enseñanza de la literatura en crisis: diagnósticos y propuestas, coordinado por Cristiane Brasileiro Mazocoli Silva (UERJ), Marcel Alvaro de Amorim (UFRJ) y Mônica de Menezes Santos (UFBA).
4. Cabe señalar que en la clase no había ninguna estudiante que se declarara negra, indígena o quilombola, así como ninguna estudiante con discapacidad y ninguna estudiante transexual.

## Referências

AGUIAR NETO, Jorge Morgan de. Sucesso escolar e desigualdade social: o poder do capital subjetivo. **CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, v. 32, p. 65-88, 2021a. Acesso em: 31 mar. 2022.

AGUIAR NETO, Jorge Morgan de. Diversidade de trajetórias escolares no ensino superior: o caso de estudantes de escolas públicas em cursos de prestígio. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, v. 2 n. 4, p. 01-20, 2021b. Acesso em: 31 mar. 2022.

AMORIM, Marcel Álvaro; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora Ventura; SILVA, Tiago Cavalcante da. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. 2. ed. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 1999.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 56, 2015

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia Silveira e Denise Pegorin. Editora Brasiliense, São Paulo, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. Estrutura, habitus e prática. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COULON, Alain. **Ethnomethodologie et education**. Paris: PUF, 1993.

FRANCIELE. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 20 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 44. ed. 2013.

GRAY, David. **Pesquisa no mundo social**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

JOSEANE. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 20 nov. 2021.

JÚLIA. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 18 nov. 2021.

JULIANA. **Relato**. Porto Alegre (Rio grande do Sul), 18 nov. 2021.

LAHIRE, Bernard. **L'homme pluriel**: les ressorts de l'action. Paris: Nathan, 1988.

LAHIRE, Bernard (coord.). **Sociología de la lectura**. Barcelona: Gedisa, 2004.

LAHIRE, Bernard. **La raison scolaire**: école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios Individuais de Disposições. Para uma sociologia da escala individual. In: VISSER, Ricardo; JUNQUEIRA, Lília. (org.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017a.

LAHIRE, Bernard. A indissociabilidade entre linguagem e sociedade. Tradução Ricardo Visser e Maria de Lourdes Medeiros. In: VISSER, Ricardo; JUNQUEIRA, Lília. **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017b.

LAHIRE, Bernard (dir.). **Enfances de classe** – de l'inégalité parmi les enfants. Paris: Editions du Seuil, 2019.

MARTELETO, Regina Maria. A cultura, o conhecimento e a informação na obra de Pierre Bourdieu. In: MARTELETO, Regina Maria.; PIMENTA, Ricardo Medeiros. (org.) **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

NATÁLIA. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 22 nov. 2021.

PATRÍCIA. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 23 nov. 2021.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Celina Olga de Souza. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça.; VERSIANI, Zélia. (org.). **Democratizando a leitura**: pesquisa e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008,

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VÂNIA. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 23 nov. 2021.



Prof.ª Dr.ª Sandra Dias Loguercio  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)  
Programa de Pós-Graduação em Letras (UFRGS)  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-9290-5258>  
E-mail: sandraloguercio@hotmail.com

Prof. Dr. Jorge Morgan de Aguiar Neto  
Professor Substituto - Universidade Federal de Pelotas (Brasil)  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-6936-3366>  
E-mail: jmorganrs@hotmail.com

Nombre y correo electrónico del Traductor  
Paula Salem Carpio  
[paula.salem.carpio@gmail.com](mailto:paula.salem.carpio@gmail.com)

Recebido 28 maio 2025

Aceito 23 jun. 2025

25



Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.