

CONVERSA DE PROFESSOR: SOBRE PRÁTICAS, TEORIAS, ESCOLAS E CARNAVAL

Nivea **Andrade** – UERJ

“... a arte constitui em relação à ciência um saber em si mesmo essencial mas ilegível sem ela. Posição perigosa para a ciência, pois só lhe resta poder dizer o saber que lhe falta.”
(CERTEAU, 1994. p.140)

Quando entrei na sala onde a professora de artes estava dando aula, fiquei surpresa. Eu queria combinar com ela, como faríamos o trabalho sobre o carnaval, mas não conseguia falar. Havia uma rodinha de cinco alunos fazendo uma tremenda batucada: surdo, caixa, cavaquinho, tamborim e tantã. Outros alunos estavam sentados, conversando. Um menino ouvia música no seu MP3. E a professora estava lá, no meio de outro grupo de alunos, montando um estandarte com tecidos, paetês e muita cola quente.

Eu achei-a muito pequenininha, não sei se por sua pequena estatura em relação à altura dos adolescentes, ou se por sua pequenez diante de tanta bagunça que estava acontecendo naquela aula.

Pedi licença à professora Cristiane e fiz sinal para os meninos pararem de tocar. Tive que falar alto também, para ver se eles me entendiam. Depois, pedi que os outros também parassem de falar para que eu pudesse me comunicar com a colega. Todos pararam. Ela riu. Conversamos. Eu voltei para as minhas atividades e a batucada continuou na sala da Cristiane.

Escolhi a Cristiane para ser a primeira professora do grupo com o qual eu gostaria de conversar sobre o tema da minha tese. Não sabia ao certo quais as minhas questões. Só sabia que o tema da teoria e da prática rondava os meus pensamentos desde quando conheci um pouco mais um autor que me ajudou a pensar a temática da teoria e da prática: Michel de Certeau (1994).

Com este autor, procurei entender quais eram as minhas possibilidades e limitações ao travar um diálogo com a prática desta professora de Artes, que tanto me incomodou com sua sala ‘bagunçada’.

Cristiane chegou à escola em agosto e tivemos pouco contato, pois, por motivos de saúde, eu me licenciei em outubro. Mas no pouco contato que tivemos, esta professora de artes me contou um pouco de seus projetos em uma escola no município de São João de Meriti. Disse que estava interessada em organizar algumas performances com os alunos. Transformar toda a escola num palco, trabalhando toda a produção teatral desde a indumentária e o cenário até a encenação. Brinquei com a professora dizendo que todos os seus projetos eram muito grandiosos. Ela parou um pouco para pensar e concordou:

- É verdade.

Quando voltei ao trabalho, lhe expliquei o meu interesse e combinei uma conversa que pudesse ser gravada. Não sabia ao certo o que dizer no início da conversa, mas a minha primeira pergunta foi como ela se tornou professora.

Depois, fiquei pensando porque fiz aquela pergunta. Talvez para fugir das duas possibilidades que um discurso hegemônico impõe aos professores: ou é por missão ou por falta de opção. Não sei se o meu objetivo era discutir isso. Sei que perguntei.

Para a minha decepção ou para minha surpresa, Cristiane riu e disse:

- Eu não queria ser professora. Eu queria ser carnavalesca.

Daí em diante, a nossa conversa se desenrolou sobre a vida desta professora que, em minha opinião, nunca deixou de ser carnavalesca:

- Eu comecei porque desde criança minha família foi envolvida com o carnaval. Minha mãe era nordestina, do Rio Grande do Norte e meu pai de Pernambuco (...) A história da minha mãe é fascinante... Ela veio para o Rio trabalhar com tecido. Minha mãe fazia bruxinhas para brincarmos..... Por isso, a gente tinha todo um manuseio artesanal. Já meu pai é marceneiro. E a gente vivia todo o processo de construir aqueles móveis. Brincávamos, eu e minha irmã, de pegar aqueles rolinhos e fazer cabelo. (...)E meu pai tinha uma característica muito legal. Ele não desenhava. Ele criava o móvel, e ele mesmo fazia. Ele não tinha um projeto. E a gente ficava encantada com os móveis e tecidos. Ele me passou tudo isso....E no carnaval, eu gostava muito. A gente morava em Bangu. E meu pai desfilava no “bloco das piranhas” com aquela sombrinha de frevo, dançando frevo na frente. Quando chegava o sábado de carnaval. Eu me lembro perfeitamente. Ele vinha com a sombrinha para decorarmos. E nós decorávamos tudo bonitinho. E ele chegava, falando: - *Não, não é assim. Está bonitinho.* – Foi neste processo que eu entendi que a estética da sombrinha do frevo obedece a outra lógica. Era tudo muito... Era uma bagunça organizada. Eu não entendia aquilo quando era criança. Queria fazer o bonitinho. Meu pai, não. Ele pegava purpurina, pegava metalóide. Enfeitava mesmo. E nós olhávamos...Cresci com o carnaval. O desfile, nós só víamos

pela TV, porque, nós participávamos do carnaval de rua de Bangu. Cresci fazendo fantasia. Nós tínhamos um grupo de meninas. E eu era a responsável por elaborar as roupas. E confeccionávamos os bordados. Quem começou a fazer as fantasias foi minha irmã, que também gostava muito de costurar. Mas nós nunca fizemos um curso. Aprendíamos ali mesmo. Sem muita noção. As minhas irmãs começaram a costurar muito ‘na cabeçada’.

Cris, como passeia chamá-la, continuou contando a sua história. Informou-me que fez faculdade de Belas-Artes com especialização em indumentária na UFRJ e organizou com alguns amigos o primeiro grupo de estudantes que passou a trabalhar na indústria do carnaval. Fez fantasias para a Estação Primeira de Mangueira e foi carnavalesca da Inocentes de Belford Roxo, uma escola do grupo de Acesso do Carnaval carioca. Até que um colega perguntou se ela não tinha interesse em dar aula. Começou a trabalhar por contrato, foi convidada para trabalhar numa escola particular até que decidiu fazer concursos para a Secretaria de Educação dos Municípios São João de Meriti e Rio de Janeiro. Chegou à escola assim... Apenas para ver se era interessante. Não houve um grande projeto ou um sonho. Foi desta forma que ela chegou à escola, trazendo consigo toda bagagem das experiências da Estação Primeira de Mangueira e da Inocentes de Belford Roxo.

Ao trocar os barracões pela escola fundamental, Cris contou um pouco sua experiência:

- Eu fazia muito por intuição. Quando comecei a dar aula eu não sabia nada. O que eu sabia era sobre o carnaval ou aquele conteúdo de faculdade. Já o ensino de arte na escola é um problema. Não tem um conteúdo específico como tem em história, geografia...

Eu perguntei: - É um problema ou é uma solução?

- Não ter? Hoje em dia eu acho que é uma solução porque deixa a gente livre para observar a turma, e de acordo com a turma fazer o que quiser e fazer de acordo com a turma.(...)Se você for assistir a minha aula... Eu acho até que ela é um pouco doida... Porque às vezes um comentário do aluno já modifica tudo. Neste sentido, é legal não ter o conteúdo programado porque você pode viajar no assunto. Parece ser uma grande bagunça, mas não é. Mas eu encontro muita resistência. A forma como alguns professores tratam os alunos é de repressão. (...) Por exemplo, determinados professores querem que o aluno faça um desenho. Ele já coloca na cabeça: - *Ah! Tem que estar muito bem desenhado, muito bem pintado, bonito!* – E este bonito é determinado pelo olhar do professor. Isso é muito repressor: - *Não pode fazer isso, não pode fazer aquilo.* – É tudo muito regrado. Quando cheguei à escola, eu falei - *Caramba! Eu não sou assim. Como eu vou fazer?* – Decidi então, conversar com os alunos.

E quando eles começaram a ver como era o trabalho, eles começaram a falar de outras práticas: - *Não deixam a gente não fazer nada!* - E esse nada é a criação. Como você vai dar aula de arte se você não vai dar espaço para este aluno criar? Se você não dá espaço para ele se movimentar? A dinâmica da arte na sala de aula é completamente diferente (...) Se você for entrar na minha aula, você vai ver que existe, aos olhos dos outros, uma bagunça, porque eu acho importante a troca. Se o aluno está num lugar com um material determinado, ele precisa se levantar e trocar com o aluno que está lá no outro canto da sala. (...) E a conversa é importante. A conversa tem que acontecer na aula de artes porque sem ela, não há produção. A aula precisa virar uma cozinha. (...) Parece ser bagunçado, mas não é bagunçado. Eles estão criando. (...) A produção não precisa ser formalizada no papel. As pessoas não entendem isso. Quem falou, por exemplo, que o desenho tem que ter margem? Margem é horrível! Você já tem um papel que está lhe limitando. Para que ter margem? (...) E o que é mais interessante... Quando chegou ao final do ano, as turmas estavam completamente diferentes.

Ao chegar a minha casa, comecei a transcrever a conversa com Cristiane. No ato da transcrição, comecei a montar o meu mosaico de idéias, que parecia a sombrinha de frevo do pai da Cris: cheio de informações, uma “bagunça organizada”. Fui prendendo muitos laços no nosso chapéu de conversa, mas dois laços me levaram a dois processos de pensamento que considerei importantes. O primeiro diz respeito ao meu papel como professora e pesquisadora e a minha relação com esta professora que apesar de não estar ocupando um espaço na universidade, se mostrava tão pesquisadora quanto eu. Qual o meu direito, os meus limites e as minhas possibilidades ao discutir as práticas desta professora? O segundo laço se constitui numa tentativa de fazer uma análise sobre esta prática.

Durante a nossa conversa, percebi que a forma como Cristiane pensava as suas práticas obedecia ao mesmo sentido das suas práticas. No decorrer do seu relato, novas histórias surgiam, novas questões, novas idéias. A narrativa obedecia ao mesmo sentido de sua prática: agir de acordo com as circunstâncias. De fato, ela ressaltava a todo instante, a sua proposta de agir no instante da aula, de acordo com a situação da turma. Não que ela não houvesse pensado ou não tivesse o hábito de pensar sobre a sua prática, mas a organização da sua linguagem era outra, era para além da linguagem verbal. Cristiane valorizava a intuição, contava a sua história como se estivesse encenando todos os personagens. Falava de emoção. O tempo todo, ela usava a arte para se expressar, encenando as vozes dos personagens que apareciam na sua história: o amigo

que convidou para trabalhar na escola, seu pai, outros professores, sua mãe, seu marido, seus alunos entre outros.

Do outro lado da conversa, eu vivenciava a tensão entre ser a pesquisadora que se propunha estabelecer uma análise das práticas educativas e ser a colega de trabalho, professora que compartilhava o mesmo ambiente escolar, as mesmas turmas, o mesmo quadro de giz e muitas idéias.

Qual seria então, o meu direito em produzir uma análise das práticas de Cristiane? Quais os limites e as possibilidades ao produzir uma teorização destas práticas que Certeau chamou de táticas sem discursos? Táticas móveis, cotidianas, estas táticas nunca se organizaram ou não se organizam mais em forma de discurso. Não são resultantes de um projeto, uma teorização, são ações diante do campo de possibilidades.

No caso de Cristiane, me pareceu num primeiro momento que aquele era o momento em que as suas práticas ganhavam outra condição ao serem verbalizadas, organizadas discursivamente na nossa conversa. Posteriormente, entendi que na realidade estas práticas já tinham sido pensadas e organizadas, mas através de outra linguagem que não obedecia a organização formal da teoria científica como eu entendia.

Ao me declarar que “não sabia nada”, que agia por intuição, Cristiane me indicou que ‘desconhecia’ ou não valorizava o que ela própria aprendia e expressava com sua prática. Este outro conhecimento gerado na prática cotidiana obedecia a uma lógica que não se organizava de forma verbal, discursiva, não priorizava a teorização. Agia de acordo com as circunstâncias. O currículo de sua disciplina era tecido dentro do quadro que a turma, a escola e a situação ofereciam. O fato de sua prática não ter sido até então teorizada, não significa que não tivesse um sentido.¹

“Pode-se supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar, e, portanto, desprovidas de ideologias ou de instituições próprias, obedecem a regras. Noutras palavras, deve haver uma lógica dessas práticas.”
(CERTEAU, 1994. p.42)²

¹ Numa versão deste texto, usei a palavra ‘lógica’ no lugar de sentido. A própria Cristiane, que fez importantes críticas ao meu texto, me chamou atenção para o fato de que se ela própria não estava preocupada em encontrar uma lógica para o seu trabalho, porque eu haveria de ter esta preocupação? Tentando responder esta crítica, optei pelo uso da palavra ‘sentido’ para dar conta de todos os elementos que informam a sua prática e que não obedecem a uma única lógica, mas às circunstâncias, emoções, intuições, relações entre tantas outras fontes.

² O grupo de estudos ao qual pertenço, ligado a um programa de pós-graduação de uma universidade brasileira, defende a existência de diferentes lógicas ao invés de uma única lógica para as práticas cotidianas.

Seria justamente o sentido das práticas cotidianas que eu gostaria de entender a partir da conversa com Cristiane. Mas, o problema que eu me colocava, partia também de uma reflexão de Certeau, para quem o discurso científico hegemônico, em geral, não é suficiente para explicar estas táticas, justamente pelo fato de que suas lógicas se organizam em formas não necessariamente verbais. Qual seria então a linguagem que explicaria as táticas sem discurso? Permeando este questionamento, teria eu, o direito de explicar aquilo que a colega conhece apesar de não organizar este pensamento através de uma linguagem considerada científica?

Certeau fala de um fenômeno que chamou de estetização do saber implícito no saber-fazer. Um movimento que reconhece nas práticas cotidianas, “um saber não sabido”, “um saber sobre os quais os sujeitos não refletem”. Ao ser “explicado” pelo cientista, este saber “fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum.”(CERTEAU, 1994.p.143)

Rompendo com esta dicotomia entre um saber inconsciente expresso nas práticas e um saber localizado na teoria, que me lembra o tênue ou inexistente limite entre a cultura popular e a cultura erudita, Certeau propõe pensar que o conhecimento criado nas práticas cotidianas obedece a uma lógica na qual só pode ser praticado. Fora da prática, este conhecimento não é expresso. Desta forma, a linguagem usada para expressar este conhecimento deve ser a sua própria prática. Em outras palavras, este autor propõe a narrativa, o relato de uma tática que se reconhece também como uma tática para dar conta do cotidiano.

Dialogando com Kant, Certeau defende que “se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo prática e a teoria dessa arte.” Lembra também que as “táticas formam um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção da teoria.” (CERTEAU, 1994. p.152)

Juntando os laços da proposta de Certeau para os estudos das táticas cotidianas com os laços da conversa que tive com a professora Cristiane, pude perceber que a narrativa de Cristiane era um saber em si, e que o meu discurso não seria uma teoria sobre a prática de uma professora, mas uma teoria sobre aquilo que aquela professora dizia sobre sua prática. Eu deveria reconhecer também que a minha teorização era uma prática tanto quanto a prática de Cristiane permitia a gestação de uma teoria que fosse informada por diferentes fontes para além das fontes bibliográficas com as quais costumamos nos relacionar nas nossas teses. O conhecimento transbordava nos livros e bebia nas fontes de suas vivências. Tomava o sentido das sombrinhas do frevo, da

grandiosidade dos desfiles do carnaval carioca e da troca criativa das aulas. A intuição, a emoção, a experiência eram valores que ganhavam autonomia no conhecimento gerado pelas práticas desta professora.

Diante destas conclusões, minha preocupação se deslocava para a forma como eu deveria me relacionar com este conhecimento. Ao analisar o discurso científico, Certeau atenta para alguns problemas que podem surgir no processo de teorização de algumas práticas cotidianas. O autor chama atenção para as simplificações de um posicionamento científico que busca adaptar as práticas sem discurso a um “campo próprio e limitado onde as *verbaliza*”. A ciência se delega o papel de ‘fazê-las falar’. “Como uma armadilha de caçador, transforma o seu mutismo em ‘respostas’, portanto, em linguagem” (CERTEAU, 1994. p.132)

Outro risco apontado por Certeau diz respeito à tática discursiva de produzir uma síntese sobre as práticas cotidianas, estabelecendo uma visão simplificadora destas ações que, pelo contrário, são caracterizadas pela complexidade e heterogeneidade. “Onde a representação sinótica, instrumento de acúmulo e de dominação pelo olhar, nivela e classifica todos os ‘dados’ coletados, a prática organiza descontinuidade, núcleos de operações heterogêneas.” (CERTEAU, 1994. p.120/121)

O autor lembra também que, para além das táticas do discurso do cientista, o próprio praticante tem as suas táticas que podem oferecer tanto as falas quanto os silêncios necessários para compor um quadro que responda aos interesses de ambos.

" Com seus quadros sintéticos, o cientista esconde a operação de afastamento e de poder que os possibilita. Por seu lado, fornecendo os ‘dados’ solicitados pelos pesquisadores, os praticantes calam necessariamente a diferença prática criada entre eles pelas operações que delas se servem (ou não), e assim colaboram na produção de quadros gerais que escondem ao observador as suas táticas. O saber das práticas seria o efeito desta dupla astúcia." (CERTEAU, 1994.p.121)³

Trazendo estas questões para o tema do cotidiano escolar, pensar as práticas cotidianas do professores carece dos mesmos cuidados apontados acima. É necessário reconhecer a complexidade e a heterogeneidade das práticas cotidianas, reconhecendo

³ Sem desconsiderar a aplicabilidade e a relevância dos quadros sintéticos que possibilitam desenvolver um olhar abrangente sobre a sociedade, encontro em Pierre Bourdieu um método de pensamento que se desloca constantemente entre aquilo que ele chamou de “a construção das estruturas objetivas e a descrição das representações subjetivas dos agentes.”. Bourdieu defende que a oposição entre uma visão ‘macrossociológica’ e uma visão ‘microscópica da microssociologia’ desaparece no processo de “investir um problema teórico de grande alcance num objeto empírico bem-construído...”.(BOURDIEU, 2004. p.212)

também a sua linguagem específica. Neste sentido, pensar a prática uma professora na sua atividade escolar me ajuda a pensar como se dá, nas relações concretas, o processo criativo para além da conjuntura fartamente denunciada de péssimas condições de trabalho. Neste ponto, retorno a Certeau, que, ao dialogar com Foucault, lembra que “se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede de ‘vigilância’, mas urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela...” (CERTEAU, 1994. P.41)

Ao romper com as margens dos trabalhos tradicionais de artes, ao permitir e incentivar a circulação de pessoas, materiais e conversas durante aula, Cristiane não só estimula o processo criativo como evidencia que o seu próprio trabalho é de permanente criação. Uma questão interessante para pensar o cotidiano escolar é pensar se seria esta, apenas uma marca da disciplina de Artes, seria uma característica de apenas uma professora? Ou a prática de ensino é sempre marcada pela criação ainda que, aparentemente, a prática se apresente como repetição?

Garcia e Alves chamam atenção para as inúmeras histórias de professores que em diferentes momentos e espaços criam um ‘aparente caos’, anunciador de ‘novas organizações’, novos usos, novas maneiras de fazer na sala de aula.(GARCIA e ALVES ,2008) Neste sentido, me importa pensar os elementos que constituem a prática da professora que tanto me instigou com o ‘aparente caos’ de sua sala borbulhando com tantas atividades diferentes.

Para pensar um pouco sobre a narrativa e a prática de Cristiane, juntarei à ‘bagunça organizada’ da minha sombrinha de frevo, outra fita colorida. Esta me traz o conceito de *habitus*, de BOURDIEU, definido como conhecimento adquirido ao longo da trajetória histórica de um indivíduo, conhecimento que é expresso em suas atitudes, em suas práticas.(BOURDIEU, 2000.) “O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas.” (BOURDIEU, 2004. p. 158)

A prática que Cristiane desenvolveu como professora trouxe todo o seu conhecimento adquirido tanto na sua experiência como filha de nordestinos que trouxeram para o Rio as artes do Nordeste, como na sua experiência como carnavalesca que trabalhava com projetos grandiosos, com o som dos tamborins e com o cotidiano de intensa e permanente criação. Nada disso escapa a prática educacional de Cristiane que faz das suas aulas um grande barracão com direito a batucada, com uma organização, que aos olhos de um outro, como ela mesma disse (ou seria a ‘outra’ eu mesma?), pode

parecer uma bagunça, mas que é apenas uma outra lógica, uma outra estética como a sombrinha do frevo.

Aproximando os dois autores com os quais estou dialogando, lembro que CERTEAU, desenvolvendo uma análise sobre o conceito de *habitus* de BOURDIEU, chamou atenção para o risco de reconhecer no *habitus* apenas a expressão do passado, respondendo a influências econômicas. CERTEAU lembra que as táticas são opções demarcadas por uma situação no presente. Constituem “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”(CERTEAU, 1994. p.100)

“A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso, deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. (...) Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar propriedade e prever saídas.” (CERTEAU, 1994. p. 100)

Para além da ‘história incorporada’, do conhecimento adquirido na sua trajetória pessoal, a prática de Cristiane traz em si, as suas opções dentro de um campo de possibilidades constituído por elementos econômicos, políticos e culturais. Propõe-se, portanto, reconhecer tanto a dimensão subjetiva quanto social da prática cotidiana. É no intercruzamento das ações individuais e coletivas das práticas cotidianas que se localiza um campo fértil de discussões sobre como a criatividade humana estabelece respostas para os problemas enfrentados pela humanidade. Neste sentido, considero que esta seja a principal relevância dos estudos do cotidiano.

“... ações individuais e coletivas, expressões/criações individuais e coletivas, vão colocando no centro das discussões de processos teóricos e de ações concretas, os espaçotempos cotidianos de viver, indicando a necessidade de repostas concretas aos problemas concretos, históricos, que os homens se levantam e têm que resolver.” (ALVES, 2008. p.95).⁴

Alves chama atenção para três movimentos nascidos do século XX que tensionam a forma como pensamos o conhecimento. Trata-se do surgimento de novas relações de trabalho; do desenvolvimento da informática e das tecnologias de comunicação; além do debate acerca do espaço da subjetividade no nosso processo de pensamento. Estes três processos, articulados, trouxeram à tona a necessidade de pensar de uma forma diferente a relação entre a teoria e a prática, que dialeticamente deverias ser pensadas na relação prática/teoria/prática.

⁴ Alves propõe uma nova grafia para expressões como espaços/tempos e práticas/teorias como forma de romper com a visão dicotômica destas dimensões da prática cotidiana. (ALVES, 2008)

No movimento da prática à teoria e desta para à prática, o nosso conhecimento é tecido através das diferentes redes de conhecimentos e significações das quais fazemos parte. (ALVES,2008) O método de marceneiro que dispensa os projetos, os tecidos da mãe, a experiência com o carnaval, todos estes elementos informam o currículo de Artes das aulas de Cristiane, conhecimentos que vão muito além daquilo que ela aprendeu na universidade, que não constam na ‘grade’ curricular da escola, mas que são primordiais na realização do seu trabalho. Conhecimentos que são alimentados permanentemente por todos aqueles que fazem parte da sua rede de relações. Conhecimentos que alimentam as redes dos outros que estão ao seu redor.

Termino como comecei, contando uma história:

Uma semana depois, estava eu montando o trabalho sobre carnaval com os meus alunos. Um grupo montava fantasias sobre a abolição da escravidão, outros faziam um estandarte, um grupo mais afastado estava conversando e uns sete alunos ensaiavam o samba com pandeiro, caixa, surdo e tantã. Quando percebi, minha aula também tinha virado uma batucada. Tudo por causa da Cris...

Referências Bibliográficas:

ALVES, N. e GARCIA, R. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES e GARCIA. *O sentido da Escola*. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES e GARCIA. *O sentido da Escola*. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____ *Coisas Ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.