

1 Preliminares

1.1 Apresentação

Antes de mais nada, gostaria de situar este discurso que venho pronunciando e que acaba de se sedimentar e ganhar corpo, através da escrita desta tese que é a organização de alguns ensaios e escritos desenvolvidos ao longo destes quatro anos de formação.

Falo do campo da educação. Minha pós-graduação se deu toda neste campo do conhecimento, especificamente no departamento de educação da PUC-Rio, onde me formei pesquisadora.

Entretanto, situar a educação no campo do conhecimento, constitui uma tarefa complexa e, segundo Anísio Teixeira (1959), “como ciência autônoma, não existe nem poderá existir”. Anísio preferia compreendê-la como *prática* que buscaria subsídios nas *ciências-fonte*, incluindo aí, a psicologia, a antropologia e a sociologia como as principais.

É preciso dizer, portanto, que tanto a presente pesquisa, como a desenvolvida no mestrado, situam-se em um campo *híbrido, de fronteira*, como define Tânia Dauster (2003), referindo-se à linha de pesquisa que vem construindo desde o final dos anos 80, com o apoio do CNPq.

Trata-se de um campo que se estabelece em uma região limítrofe, entre a educação e a antropologia, onde a etnografia não é reduzida à mera técnica, mas tomada como uma opção teórico-metodológica, “o que já implica em conceber a prática e a descrição etnográfica ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica” (Dauster, 2003:9).

Por esta razão, a cultura tem um papel central nesta linha de pesquisa. Assim, meu olhar, informado e formado por este saber híbrido, por esta tradição fundada e renovada pela professora Tânia Dauster, volta-se às práticas de leitura e de escrita da atualidade, no interior das relações sociais, onde busco interpretar - pois a antropologia é uma ciência interpretativa por excelência – as redes de significados a partir do ponto de vista de seus próprios autores. Portanto, minhas

fontes são os discursos e os gestos sociais e não as fontes documentais, como no campo dos estudos da história da cultura escrita, por exemplo, tendo as entrevistas e a observação participante como meios privilegiados de aproximação empírica.

Tradicionalmente, a antropologia esteve ligada ao estudo de grupos sociais exóticos, mas as contribuições dos trabalhos de Velho (1980) nos ensinaram a *estranhar o familiar*, buscando a diversidade cultural, características das sociedades complexas, na metrópole. Geertz (1978) propõe a imagem de uma *colagem* para estas múltiplas culturas que se interpenetram na vida urbana, cujas fronteiras se avizinham e se mesclam sem muita rigidez.

As relações de poder, que também compõem a vida social, entretanto, estabelecem fronteiras mais rígidas, tornando determinadas culturas tanto menos acessíveis quanto menos permeáveis. E são precisamente nestes pontos de enrijecimento das fronteiras simbólicas, que reside o interesse desta pesquisa, em especial.

Nas sociedades complexas, há uma grande possibilidade de mobilidade social e formação de individualidades multifacetadas, entretanto, há algumas barreiras cuja resistência e o esforço que demandam para serem transpassadas não se deve desmerecer. Este esforço implica no empreendimento de um *projeto* com ações previamente planejadas.

Nestes últimos anos, vivemos um intenso debate sobre a implementação de políticas de ações afirmativas que garantam o acesso de afro-descendentes e estudantes da rede pública de ensino no meio universitário. Como se constitui este projeto de vir a ser estudante universitário para os setores populares? Quais são suas motivações? Quais são as barreiras que se lhes apresentam? Quais são os mediadores? E, por fim, qual o papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão/exclusão das camadas populares na universidade? Estas foram as principais questões que conduziram esta pesquisa.

De acordo com reflexão desenvolvida por Bakhtin (1997) sobre a relação dialógica entre forma e conteúdo, esta tese é apresentada como uma coletânea de *textos*, suporte de leitura que se tornou hegemônico no meio universitário nas últimas décadas e indispensável ao acesso ao conhecimento para as camadas populares, foco desta pesquisa.

Assim, três partes a compõem. A primeira é dedicada às questões metodológicas relativas à construção do objeto, incluindo a apresentação

detalhada das frentes de interação empírica. A segunda é a reunião de sete *textos* que trazem reflexões relativas aos universitários dos setores populares em relação às práticas de leitura e de escrita, buscando, sempre que possível, como contraponto, a relação dos estudantes das elites com estas mesmas práticas. Na terceira e última parte, procuro desenvolver alguns dos problemas conceituais gerados ao longo do desenvolvimento da tese, bem como as principais categorias de análise construídas na relação empírica no desenrolar da pesquisa. Seguem-se alguns documentos em anexo.

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8ª ed. São Paulo: Hecitec, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única – Obras escolhidas II*. Ed. Brasiliense, 1997.
- DAUSTER, Tânia. *Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação*. Comunicação apresentada na Mesa Redonda “As ciências Sociais e a Pesquisa em Educação” coordenada pelo Prof. Alfredo Veiga-Neto, na 26ª Reunião Anual da Anped. Poços de Caldas, 2003.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- TEIXEIRA, Anísio. *Ciência e arte e educar*. In. Educação e Ciências Sociais, ano 2, vol.2, nº 5, 1957.
- VELHO, Gilberto. *O desafio da cidade*. Novas perspectivas da Antropologia Brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

1.2

Ponto de Partida: a construção do objeto¹

*Quando olho atentamente
Vejo florir a nazuna
Ao pé da sebe!*
Bashô

A construção deste objeto de pesquisa é um desdobramento da pesquisa desenvolvida no mestrado (Pavão, 2000) cujo objeto concentrava-se no reconhecimento das práticas de leitura e escrita na contemporaneidade que se desenvolvem “espontaneamente”, ou seja, fora das orientações escolares, querendo com isso investigar a chamada “crise da leitura” numa perspectiva cultural e histórica conforme sugerida nos trabalhos de Dauster (1997).

Um dos resultados mais instigantes da pesquisa, entretanto, foi o valor simbólico da leitura entre os entrevistados, a maioria dos quais oriundos das camadas populares. Foi também possível conhecer, através dos relatos colhidos, um sistema de classificação, hierarquização e conseqüente distinção entre as práticas de leitura. Através deste sistema, as práticas e competências de leitura dos entrevistados das camadas populares eram subjugadas pelos entrevistados socializados na dita cultura dominante, erudita. Desde então, estes jogos de poder passaram a representar o centro de meus interesses de pesquisa.

Além deste “achado”, analisando os depoimentos sobre trajetórias pessoais de formação da competência da escrita, chamou-me atenção o fato de haver, por um lado, estratégias muito claras tanto no ambiente familiar, quanto escolar, e mesmo de políticas públicas, no sentido de formar leitores e, por outro, poucas iniciativas orientadas para a formação de escritores.

A partir desta experiência de pesquisa, o foco de interesse para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado eram justamente estes sistemas hierárquicos em relação às práticas sociais de leitura, os procedimentos de legitimação destas práticas e de seus objetos e os jogos de poder envolvidos nestes

¹ Parte deste texto foi apresentado no I Seminário de Pesquisa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, em junho de 2003, sob o título, *O papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão das camadas populares na universidade: da construção do objeto de pesquisa*. (Pavão, 2003)

procedimentos. Começara a *estranhar a familiar* (Velho, 1978) idéia de que a cultura escrita e o conhecimento seriam objetos de emancipação. Estranhava também o fato de haver poucas iniciativas orientadas para a formação de escritores. Conhecemos muitos projetos (governamentais, inclusive) de formação de leitores, mas jamais tive notícias de projetos de formação de escritores, o que me levava a supor que há uma espécie de interdição da palavra de certos setores da sociedade, o que pode parecer óbvio, mas, naquele momento, passara a estranhar. Este era “o problema”, objeto de meu interesse como pesquisadora e, também, como quem vem apropriando-se do universo da cultura escrita legítima, com todas as dificuldades de quem representa o primeiro sujeito a diplomar-se no ensino superior no seio de seu grupo familiar.

A idéia inicial deste projeto era trabalhar o que vinha sendo denominado de “literatura da periferia”,² ou seja, a literatura produzida por escritores que haviam, de alguma forma, transposto a fronteira entre aqueles que produzem literatura e aqueles que, quando muito, apenas a consomem. Interessava-me conhecer estas trajetórias de vida, os deslocamentos sociais que haviam sido realizados, os agentes mediadores destes deslocamentos, os impactos da transposição de fronteiras em sua linguagem: manteriam-se fiéis, por exemplo, à forte tradição oral?

Preocupada com a trajetória de formação de leitores e escritores nas camadas populares, escrevi um ensaio (Pavão, 2001b), refletindo ainda sobre os mestres de RPG. O que faz um indivíduo cuja família não se constitui como um grupo de leitores e, em geral, tem um nível de escolaridade pouco elevado, sendo ainda difícil o acesso ao material impresso, interessar-se e, efetivamente, formar-se leitor e, ainda, como era o caso de muitos dos entrevistados do universo de pesquisa de mestres de RPG, tornar-se escritor, autor, produtor de cultura escrita? Conhecendo meus interesses de pesquisa, uma amiga convidou-me a acompanhá-la em um lançamento de livro (*Soltando Palavras*, 2000) de poesias escritas pelos internos do Presídio Lemos de Brito que, sendo também oriundos das camadas

² Termo utilizado em matéria publicada na *Folha de São Paulo* (22/07/00) sob o título “Literatura da periferia vê ódio vencer malandragem” em que os autores Paulo Lins e Ferréz, ambos moradores de favelas, são entrevistados e falam sobre seus respectivos livros “Cidade de Deus”, que recentemente ganhou uma versão para o cinema, e “Capão Pecado”, sobre comunidade favelada da periferia de São Paulo. Em 2002, a revista *Caros Amigos* viria a publicar longo artigo em que utilizava a expressão “Escritores marginais”.

populares, haviam se tornado escritores. A visita à ala masculina do complexo penitenciário da Frei Caneca, realizada em setembro de 2000 foi uma experiência marcante. A partir deste momento, interessei-me em, mantendo o foco para o mesmo objeto, deslocar o campo de pesquisa (o *lugar*) para o sistema penitenciário, grupo emblemático dentro da idéia de exclusão social.

Nesta primeira incursão, pude colher depoimentos de grande riqueza. Ainda orientada pela questão da intertextualidade na produção escrita, que havia surgido na pesquisa junto aos mestres de RPG,³ ao conversar com alguns escritores do Lemos de Brito, soube que tinham pouquíssimo acesso à cultura escrita, incluindo a mídia impressa, sendo a TV sua única fonte de informações. A biblioteca do núcleo havia sido desativada, tendo os livros sido jogados no lixo (isso mesmo: LIXO) por ordem de um ex-diretor, sob o insólito argumento de que “preso não tem nada que ler”. Apesar de não terem o que ler na prisão e pouco terem lido ao longo de suas vidas, muitos escrevem. E, em seus escritos, observei elementos narrativos de canções populares, de textos bíblicos, de provérbios e mesmo da TV. A partir deste horizonte cultural de pouco prestígio na escala de valores sociais e, principalmente, da experiência mesma de suas vidas, constroem seus poemas, autorizando-se a escrever. Ao final da visita, um dos detentos, sendo carregado de volta à cela, suplica: “manda um livro pra mim ler, manda um livro!”, ao que perguntei: “que livro?”, “um clássico, qualquer um”. Tenho a dívida até hoje.

Ainda em setembro de 2000, tive oportunidade de dar uma aula na disciplina eletiva “Leitura e Escrita na Escola”, substituindo uma professora do curso de pedagogia do departamento de Educação de uma universidade particular do Rio de Janeiro. Entre os estudantes inscritos, havia alguns oriundos do Pré-

³ Nesta pesquisa, os entrevistados das primeiras gerações de jogadores no Brasil, identificados como *nerds* no universo do RPG, e que se orgulhavam por distinguirem-se das últimas gerações justamente por lerem obras de prestígio, insistiam que a leitura dos clássicos era necessária para a produção de boas narrativas ficcionais no jogo, reafirmando a ideologia de que só é capaz de tornar-se escritor aquele que lê (sendo que só é considerado leitor, aquele que lê o que é considerado legítimo). Tratei de estranhar esta idéia e descobri que outras fontes podiam também alimentar esta produção. No caso, a cultura de videogames e filmes “enlatados”, como eles próprios diziam. A pergunta que me fazia era precisamente essa: será, então, que o sujeito que não tem acesso à leitura (legítima) não tem condições de apropriar-se da escrita para expressar conteúdos relacionados à sua vivência? Na verdade, procurava deslocar a questão da centralidade de padrões estéticos estabelecidos por uma determinada cultura na validação da produção escrita, em direção a uma análise mais antropológica: com quais fontes dialogavam estes autores na produção de seus textos? Que cultura os alimentava?

Vestibular para Negros e Carentes. Nesta ocasião, fui me inteirando dos problemas enfrentados por este grupo no acompanhamento dos cursos oferecidos, além da dificuldade dos professores em lidar com a nova situação: diversidade cultural e desnível do desempenho no interior das turmas.

A partir de então, considerando as dificuldades e riscos de trabalhar no sistema carcerário, decidi, sob recomendação de minha orientadora, deslocar o campo de pesquisa empírico para este grupo de estudantes, uma vez que também experimentam o problema da exclusão/inclusão, problema este que se manifesta, entre diversos aspectos, no campo das competências de leitura e de escrita.

Coincidentemente, enquanto redefinia o campo de pesquisa, tomei conhecimento de que muitos destes estudantes procuravam ajuda, ou eram encaminhados ao núcleo de auxílio psico-pedagógico desta mesma universidade. Uma amiga que trabalhava neste núcleo, identificando as dificuldades em ler e escrever que o grupo apresentava, e conhecendo meu trabalho em oficinas de leitura e escrita, convidou-me a colaborar com ela neste núcleo desenvolvendo uma oficina de encontros semanais de duas horas. Esta experiência, que se deu de março a setembro de 2001, representa a minha entrada no campo.

Justificativa e relevância do objeto de pesquisa no campo da educação

Um dos aspectos de grande interesse no âmbito pedagógico e das políticas públicas de educação tem sido, em nosso país, a questão da formação de leitores e escritores. Muitos trabalhos (Prado e Condini, 1999. Evangelista et al, 1999) ressaltam a importância destas competências na construção da cidadania plena e consciência de si mesmo como sujeito histórico, capaz não somente de se transformar através da experiência das letras e das idéias - que, em uma sociedade grafocêntrica como a ocidental, circulam e adquirem legitimidade, principalmente pelos meios impressos -, como também de atuar nesta rede infinita de escritos e discursos, transformando-os e recriando a própria realidade em que vivemos e que produzimos.

Na realidade de um país como o Brasil, de dimensões continentais, cujas origens deitam raízes em uma sociedade escravocrata e excludente, a questão da formação de leitores e escritores constitui-se uma questão, sobretudo, política. Ao analisarmos o mercado editorial de nosso país, nos deparamos com a triste

realidade de uma ultrajante desigualdade do acesso ao livro: mais de setenta por cento dos livros publicados ao ano são didáticos, dispomos de apenas 2.008 livrarias, cerca de uma para cada 84,4 mil habitantes - número que tende a diminuir em função da crise editorial – distribuídas desigualmente pelo território nacional.

Os números –publicados recentemente no Anuário Editorial do Grupo Editorial Cone Sul – mostram que os habitantes da região Norte são os que menos têm oportunidade de acesso aos livros por meio das livrarias. Lá, existe uma para cada 215, três mil pessoas.

As regiões Sul e Sudeste lideram o setor de livrarias do país. O Sudeste engloba 56% das lojas. A média é de uma para cada 64,2 mil pessoas. Já a região Sul é a que possui a menor média na relação do número de livrarias por habitantes (uma para cada 56,7 mil).

(...) De acordo com a Associação Nacional das Livrarias, cada brasileiro lê, em média, 2,3 livros por ano. (Folha de São Paulo, 2001)

A quantidade de bibliotecas públicas é de aproximadamente 3.000 para 22 milhões de brasileiros alfabetizados quando, segundo orientações da UNESCO, a relação tolerável seria de uma biblioteca para cada 12.000 habitantes. Para se alcançar o ideal, seria necessária a criação de aproximadamente 2.000 unidades, o que significa dizer que dispomos hoje de pouco mais da metade do índice recomendável (Dauster, 1999: 180).

A conclusão que podemos chegar a partir destes dados é que hoje, no Brasil, o acesso a livros ainda é extremamente desigual, constituindo-se privilégio de poucos e, portanto, o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita constitui um sinal de distinção e poder.

A matéria publicada na Folha de São Paulo aponta como principal fator responsável pela “crise editorial” no Brasil, a falta de uma política de incentivo à leitura por meio de bibliotecas públicas e projetos sociais que estimulariam as crianças, criando potenciais consumidores de livros. Este argumento nos deixa no mínimo perplexos uma vez que temos conhecimento de inúmeras iniciativas neste sentido. Roseana Murray (In. Dauster & Garcia, 2000: 155) tece comentários sobre a política oficial de leitura:

Participo do ProLer e penso que é muito estranho, em um país com milhões de analfabetos, haver tantas políticas de leitura: tem o “Paixão de Ler”, o ProLer, não sei que mais, tem briga aqui, briga ali. De alguma maneira, deviam ser todos interligados. A gente fez um ProLer em Belo Horizonte, no ano passado (1995), que não foi divulgado. Não tinha ninguém porque lá era o espaço do “Paixão de Ler”. Acho uma maluquice esse tipo de coisa. Somos um país de castas e há só uma casta que lê.

Reflexões sobre o que se lê e para quê se lê poderiam, também, iluminar esta polêmica. Segundo Condini (1999), a escola no Brasil perdeu seu caráter civilizador: “É evidente que nossa escola, com raras exceções, favoreça esse tipo pragmático de leitura, porque ele é fruto de seu compromisso básico: o de inserir o homem no universo da Economia de Produção” (1999: 131)

Da inserção de jovens das elites no universo da leitura e da escrita, conhecemos os componentes que favorecem (embora não os garantam) bons resultados: a apreensão do *habitus*⁴ da leitura e da escrita no próprio ambiente familiar, a facilidade do consumo de material impresso, as condições materiais das escolas particulares, além do fácil acesso a atividades culturais em geral.

O objetivo deste trabalho é analisar os meios de socialização (Berger & Luckmann, 1985) de jovens das camadas populares no mundo da leitura e da escrita a partir de condições, *a priori*, “menos favoráveis” e, principalmente, se estas diferenças em relação à familiaridade com as práticas de leitura e de escrita interferem nos movimentos de inclusão/exclusão destes jovens na universidade.

Muito se tem falado sobre a democratização do acesso à universidade. Dados das últimas pesquisas oficiais, divulgados pela mídia, comprovam que o acesso ao ensino superior é ainda muito restrito para os estudantes oriundos das camadas populares que, por não disporem de recursos para manter-se no ensino privado, dependem da rede pública de ensino que tem se mostrado ineficiente no sentido de garantir igualdade de condições na disputa por vagas nas universidades públicas.

⁴ Categoria desenvolvida por Bourdieu, o *habitus* seria, em seus próprios termos (2001: 355), uma “gramática geradora de condutas”, apreendida através de processos de socialização, sem uma mediação intelectual, podendo ser definido, por analogia, com a “gramática generativa de Noam Chomsky, como o sistema dos esquemas interiorizados que permitam engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações característicos de uma cultura, e somente esses.” (2001:349)

Por que a escola tem falhado no sentido de socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade? Por que temos ainda uma escola que, se chega a cumprir o parâmetro da quantidade (massificação do ensino), mostra-se ainda incompetente no parâmetro qualidade que se traduziria, em parte, pela permanência de seus estudantes e acesso ao ensino superior?

Segundo Soares (2001), a escola tal como está estruturada, não serve às camadas populares. Ao contrário, põe-se a serviço da manutenção das desigualdades sociais e da divisão de trabalho imposta pelo modo de produção capitalista. Como instituição reprodutora, a escola serve-se, segundo a autora, principalmente da linguagem como instrumento de poder e exclusão. É ao transformar a *diferença* dialetal em *deficiência* que a escola fracassa em sua função transformadora da sociedade pois, como sabemos, a palavra e, sobretudo a palavra escrita, mais do que instrumento de emancipação, é instrumento de poder, de luta e disputa de valores.

Em resposta às pressões de minorias excluídas dos campus universitários, o governo tem se mostrado simpatizante às políticas afirmativas como a reserva de cotas de vagas para estudantes negros. O projeto é bastante polêmico, e diversos setores de nossa sociedade têm se manifestado neste debate com as mais variadas posições. Mas se, por um lado, pode nos parecer extremamente justa a adoção de medidas afirmativas no sentido de compensar anos de desprestígio e exclusão sofridos pelos negros ao longo da história de nosso país, parece pertinente, também, perguntarmo-nos sobre o destino de uma população de brancos, pardos ou morenos oriundos das camadas populares, também excluídos de seus direitos como cidadãos e dos bancos universitários, ainda que reconheçamos que existe preconceito racial no Brasil e se, em nosso país, as classes trabalhadoras estão em situação de desvantagem, os afro-descendentes pobres são duplamente desfavorecidos.

Neste cenário, considerando que, em uma sociedade grafocêntrica, o conhecimento escolar é transmitido através da cultura escrita, o objetivo desta pesquisa é investigar o papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão/exclusão das camadas populares, como um todo (sejam negros, pardos ou

brancos)⁵, na universidade. O acesso ao ensino superior talvez possa ser garantido por decreto através de ações afirmativas como o sistema de cotas, por exemplo, mas como garantir a permanência destes setores na universidade e o real acesso ao conhecimento acumulado indispensável para a formação profissional e inclusão no mercado de trabalho?

Em função do reconhecimento da importância do *alfabetismo* para além da competência da leitura e da escrita, mas principalmente do *saber fazer uso* do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, constituir-se cidadão, capaz de influir como sujeito na história do país e de sua própria história, temos hoje grande interesse em desenvolver projetos e políticas de incentivo à leitura. Entretanto, parece haver uma grande polissemia entre os termos *ler* e *escrever*, no interior da qual instaura-se um perverso jogo de legitimação tanto da forma de ler, passando pelos objetos da ação da leitura, quanto pelos diversos suportes através dos quais os textos se dão a ler.

Importante deixar claro que parto do conceito de leitura como prática cultural (Chartier, 1990) e não como algo natural ou a-histórico. Neste sentido, de acordo com princípios da linha de investigação da *história cultural*, o desenvolvimento desta pesquisa tem como questões centrais os *usos* e *apropriações* dos materiais impressos por determinado grupo de leitores, ao invés de limitar-se ao “o quê”, o “onde” e o “quando” da leitura.

Interessa, sobretudo, focalizar as formas de ler: como os mesmos textos, os mesmos livros são lidos de maneiras diferentes por grupos sociais diversos (Batista e Galvão, 1999). Interessa-me, portanto, como objetivo principal, conhecer o papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão/exclusão das camadas populares na universidade. Através deste recorte, poderei enxergar as relações de poder que se estabelecem através da cultura escrita e suas novas formas de usos e apropriações no interior do ambiente universitário e a potência

⁵ De acordo com a observação e entrevistas realizadas ao longo desta pesquisa, o fator de exclusão, ao menos tal como os entrevistados expressaram e segundo suas próprias representações, associa-se antes ao lugar social que o indivíduo ocupa (camadas populares, no caso) do que a questões étnicas. Poderia-se questionar, em que medida esta representação, que iguala a questão étnica à posição de classe, não lhes tenha sido imposta. Evidentemente, a questão da cor estará presente, mas não constitui foco privilegiado desta reflexão.

da dimensão formadora da universidade na formação de leitores e escritores autônomos, ou seja, capazes de fazerem suas próprias escolhas, por suas própria conta e risco.

Em um país que enfrenta ainda fortemente o problema do fracasso escolar e da exclusão social, pesquisas sobre práticas de leitura e escrita e de formação de leitores e escritores justificam-se por si mesmas. Especificamente, neste recorte, pretende-se contribuir para o debate sobre a permanência (e não apenas o acesso) de estudantes oriundos das camadas populares na universidade e de sua dimensão formadora. Pode-se fazer uma analogia entre o que estamos vivendo hoje na universidade, com o que aconteceu a partir dos anos 50 com a massificação do acesso ao ensino básico. O problema da quantidade estava sendo atendido, enquanto a qualidade da escola deixava muito a desejar, uma vez que o fracasso escolar se intensificou significativamente.

Para justificar este fracasso e proteger a escola como instituição do Estado, os alunos foram culpabilizados por diversas razões: falta de alimentação, falta de recursos financeiros, falta de cultura, de interesse, deficiência de linguagem, etc. Este tipo de análise da situação faz parte da *ideologia das deficiências* (sejam elas lingüísticas, econômicas, afetivas ou culturais) que subsidiou práticas pedagógicas que pretendiam substituir a cultura das camadas populares pela cultura das camadas dominantes (Soares: 2001). A crítica desta ideologia levou à formação de uma outra ideologia; a *ideologia das diferenças* que pretende respeitar a diversidade cultural, impondo, contudo, a transmissão da cultura de prestígio e sua norma lingüística com a justificativa de garantir a integração social. Mas podemos ainda, pensarmos que, de fato, é necessário garantir o acesso ao capital cultural nos termos de Bourdieu, às camadas populares, embora não propriamente para garantia da integração à sociedade tal como ela é, mas como arma de transformação desta mesma sociedade, de modo a torná-la menos injusta e desigual.

O que queremos, afinal, quando defendemos o acesso das camadas populares à universidade? A que serve a apropriação dos bens culturais? Qual o papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão/exclusão das camadas populares na universidade? Estes são os interesses centrais desta pesquisa.

Objetivo geral:

O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, refletir sobre o papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão/exclusão das camadas populares no espaço da universidade.

Objetivos específicos:

- Conhecer a trajetória de formação destes estudantes como leitores e escritores e seus mediadores.
- Conhecer quais são as motivações que os levam a procurar o curso superior.
- Conhecer as estratégias para assegurar este projeto (preparação para o vestibular, recursos financeiros, enfrentamento da cultura local, etc.)
- Conhecer a rotina destes estudantes e seus deslocamentos geográficos e simbólicos.
- Conhecer as práticas de leitura e de escrita destes estudantes, dentro e fora da universidade em seus variados suportes e locais.
- Conhecer os níveis de inclusão/exclusão digital entre estes estudantes.
- Conhecer as estratégias para lidar com dificuldades (caso existam) em ler e escrever.
- Buscar compreender o conflito entre cultura oral e escrita para estes estudantes e como lidam com isto.
- Investigar o papel da fotocópia como instituição pedagógica e de democratização da cultura escrita na universidade.
- Buscar aproximar-me das dimensões de poder que subjazem o ingresso à universidade e que se relacionam com a leitura e com a escrita.

Bibliografia

- BATISTA, Antônio A.G. e GLAVÃO, Ana Maria O. (orgs.). *Leitura: Práticas, Impressos e Letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5a ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre Práticas e Representações - Memória e Sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.
- CONDINI, Paulo. Afinal, a formação de que leitor? In. PRADO, Jason, CONDINI, Paulo (org.). *A formação do leitor, pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- COMITTI, Leopoldo. “Leitura, Saber e Poder”. In.: EVANGELISTA, Aracy A. M., Brandão, Heliana. M. B. e Machado, Maria Zélia V. (org.) *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- DAUSTER, Tânia, GARCIA, Pedro Benjamim. *Teia de Autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DAUSTER, Tânia. *Os paradoxos da leitura – sobre leitores, escritores e “crise da leitura”*. **Educação**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação UPP-Rio, n. 24, jan., 1997.
- _____. “Espaços de Sociabilidade: ouvindo escritores e editores sobre a formação do leitor e políticas públicas de leitura no fim do século XX”. In.: PRADO, Jason, CONDINI, Paulo (org.). *A Formação do Leitor: Pontos de Vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- EVANGELISTA, Aracy A. M., Brandão, Heliana. M. B. e Machado, Maria Zélia V. (org.) *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PAVÃO, Andréa. *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de RPG*. São Paulo: Devir, 2000.

_____. O papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão das camadas populares na universidade: da construção do objeto de pesquisa. In. *A Construção do objeto de pesquisa em debate: livro de resumos/ I Seminário de Pesquisa de pós-graduandos em educação da PUC-Rio*. Rio de Janeiro: PUC, Programa de Pós-graduação em Educação, 2003.

PRADO, Jason, CONDINI, Paulo (org.). *A formação do leitor, pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEIXEIRA, Edson Sodré. Poder. In.: FREITAS, Júlio (org.). *Soltando Palavras*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Rio de Janeiro, 2000.

VELHO, Gilberto. “Observando o Familiar”. In.: NUNES, Edson (org.) *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

1.3 Eu estive lá⁶: Do objeto ao Campo empírico

Como foi dito no texto anterior, desde que defini o interesse da pesquisa a ser realizada, como desdobramento das reflexões desenvolvidas na dissertação de mestrado a partir do estudo das práticas de leitura e de escrita entre mestres de RPG e de suas trajetórias de formação, desloquei diversas vezes o *lugar* que privilegiaria para observar as questões que me interessam neste momento, partindo da “literatura de periferia”, passando pelo sistema carcerário, seus leitores e escritores até, por fim, decidir-me por debruçar meu olhar sobre o tema da inclusão de estudantes oriundos das camadas populares nas universidades. A escolha, como já foi discutido, justifica-se pela atualidade do debate e da

⁶ Este título é uma referência direta ao título do capítulo de abertura do livro de Geertz (1989), *O antropólogo como autor*, em que o antropólogo pós-moderno defende o *caráter literário* da antropologia. Em suas palavras: “La habilidad de los antropólogos para hacernos tomar en serio lo que dicen tiene menos que ver con su aspecto factual o su aire de elegancia conceptual, que con su capacidad para convencernos de que lo que dicen es resultado de haber podido penetrar (o, si se prefiere, haber sido penetrados por) otra forma de vida, de haber, de uno u otro modo, realmente ‘estado allí’. Y en la persuasión de que este milagro invisible ha ocurrido, es donde interviene la escritura” (Geertz, 1989:14)

pertinência da problematização da questão da leitura e da escrita no interior deste tema, conforme argumentei anteriormente.

Assim, tema, objeto e campo de investigação surgem imbricados uns nos outros, através de uma realidade que se impunha aos meus olhos e me convidava ao aprofundamento: em 2000, havia uma universidade particular no Rio de Janeiro que, antes de se acalorar o debate sobre a adoção do sistema de cotas que acaba sendo decretado, dois anos mais tarde, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, antecipa, em uma certa medida, a discussão, disponibilizando bolsas de estudos para estudantes oriundos de pré-vestibulares comunitários.

Por ser uma instituição particular, o ingresso de estudantes oriundos das camadas populares, nesta universidade, constitui uma questão nova que gera desconforto, crise e, exatamente por esta razão, pareceu-me especialmente propícia para a observação do que estava procurando: relações de poder mediadas pela cultura escrita e diversidade em relação às práticas de leitura e de escrita.

O primeiro contato com o campo se dá no início do ano letivo de 2001, na universidade particular que passarei a chamar de UPP. A partir de então, começo a estabelecer contato com outras realidades, ampliando a visão do tema central da pesquisa. Assim, foram realizadas entrevistas e observação participante em duas universidades, sendo uma privada e outra pública. Houve, também, um processo de imersão em uma comunidade de baixa renda e, além disso, buscou-se estabelecer uma aproximação em três espaços de formação engajados nos movimentos de inclusão e permanência destes setores na universidade: um pré-vestibular comunitário e dois projetos desenvolvidos nas duas universidades com o objetivo de minimizar as dificuldades específicas apresentadas por estes grupos em relação à leitura e à escrita, perfazendo, ao todo, cinco frentes de interação empírica, com características e formas de contato bastante diversas, como descrevo a seguir.

A. Uma universidade particular em ponto nobre da cidade

Trata-se de uma universidade particular de excelência acadêmica situada no Rio de Janeiro que, desde 1994, vem alterando significativamente o perfil de seu quadro discente em função de acordo firmado com pré-vestibulares comunitários. Por ser uma universidade filantrópica, recebe estudantes social e

economicamente desfavorecidos que prestam vestibular normalmente (não há reserva de vagas nesta universidade), isentando-os da mensalidade, além de empreender alguns projetos de auxílio financeiro para gastos adicionais como passagem, despesas com fotocópias e alimentação.

A UPP situa-se em um bairro que apresenta um dos maiores índices de desenvolvimento humano da cidade⁷. Seu campus dispõe de excelentes instalações, incluindo um ginásio esportivo, laboratório de informática, além de uma biblioteca muito bem montada com um acervo bastante rico e ligada por rede a outros centros importantes de produção de conhecimento tanto no Brasil quanto no exterior.

Ao lado das demais, esta foi a frente de interação empírica privilegiada da pesquisa. Como estabeleci o primeiro contato com o grupo de entrevistados no início do ano letivo de 2001 e, ao longo de todo o período em que se desenvolveu a pesquisa, mantive contato com o grupo, a UPP confere à pesquisa, uma dimensão longitudinal, ainda que por um período relativamente curto, já que foi realizado, ainda em fevereiro de 2004, um último encontro com o grupo, do qual foi possível conhecer um pouco dos impactos desta experiência universitária em sua formação como leitores e escritores, ao longo de três anos.

Situação de contato

A entrada na referida universidade particular se deu no começo do ano letivo de 2001, quando fui convidada a coordenar uma oficina de leitura e escrita para estudantes universitários que apresentavam dificuldades nestas práticas. O convite partiu do núcleo de apoio psico-pedagógico da universidade. Tive, assim, durante dois semestres letivos, contato uma vez por semana com um grupo de onze estudantes, todas mulheres, tendo entrevistado oito delas. A escolha do grupo de entrevistadas, no primeiro momento da pesquisa, obedeceu a critérios bastante simples. Em primeiro lugar, considerei o fato de serem estudantes oriundas das camadas populares (elemento central do objeto de pesquisa tal como foi definido) que, por sentirem dificuldades nas atividades de leitura e de escrita e incomodarem-se com isso, buscavam auxílio, procurando superar seus limites.

⁷ O IDH é o produto da combinação de quatro indicadores básicos: taxa de analfabetismo, número médio de anos de estudo, renda *per capita* e esperança de vida.

O foco desta pesquisa, concentra-se, portanto, na cultura escrita como procedimento de exclusão, como dificuldade. Com o objetivo de compreender as origens das dificuldades da leitura e da escrita como questão de classe, produzidas pelas desigualdades de acesso impostas em nossa sociedade, incorporei ao desenvolvimento das discussões, dados sobre as trajetórias de estudantes *não-bolsistas*⁸ desta mesma universidade, oriundos da rede privada de ensino.

As entrevistas se deram como uma *conversa* (Bourdieu, 1997), um *diálogo*, a partir de um roteiro semi-estruturado, onde se buscou conhecer sua visão de mundo, seus valores e sistemas de classificação: conhecer o outro em seus próprios termos. As estudantes foram bastante solícitas em colaborar com a pesquisa, mostrando-se gratificadas em serem ouvidas e poderem, nesta situação, refletirem sobre suas próprias trajetórias.

Além desta entrada no campo, tive oportunidade, como professora substituta, de estar em sala de aula, durante dois meses, no curso de pedagogia da referida universidade particular. Podendo, desta forma, observar a relação dos estudantes “bolsistas” oriundos das camadas populares, ou “o pessoal do lado de cá”, com o “o pessoal do lado de lá” ou “as meninas que têm dinheiro”, nos termos de uma entrevistada referindo-se à disposição espacial dos estudantes em sala de aula.

Como veremos, há uma forte associação da idéia de assistencialismo e educação compensatória ao trabalho oferecido pelo núcleo de psico-pedagogia desta universidade, de tal sorte que os segmentos mais engajados em movimentos sociais e estudantis consideram o serviço altamente preconceituoso na medida em que confere, a este grupo de estudantes, problemas específicos em relação ao domínio e uso das práticas de leitura e escrita. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que consideram este serviço preconceituoso, baseado na ideologia do *déficit* (Soares, 2001), reclamam por medidas concretas no sentido não apenas de garantir o acesso à universidade, mas proporcionar sua permanência considerando e respeitando as diferenças existentes.

No começo do mês de julho (2001), estudantes de pedagogia redigiram uma carta aos professores do departamento denunciando casos de discriminação e

⁸ A maioria (com exceção de um) dos contatos e entrevistas realizados com estudantes não-bolsistas, foram incorporados da pesquisa institucional, coordenada pela Prof. Tânia Dauster, da qual fiz parte.

solicitando a abertura de um debate que se realizou no dia quatro do mesmo mês, lotando um auditório com a presença de quase todos os professores do departamento e grande quantidade de estudantes. O encontro se deu em clima de grande comoção e, entremeadas por silêncios cortantes, com grande força dramática, as vozes se levantavam por todos os cantos do auditório: “eu me sinto discriminada quando meu trabalho manuscrito não é aceito”, “eu me sinto discriminada quando o meu trabalho é comparado com escola de samba”, “eu me sinto discriminada quando, no começo do semestre, o professor pergunta quem é bolsista”, “eu me sinto discriminada quando recebo nota seis, somente para passar, sem qualquer comentário”, “eu me sinto discriminada quando se diz que a qualidade do curso está caindo por causa da gente” e ainda: “eu me sinto discriminada quando nossos professores nos encaminham ao núcleo de apoio psico-pedagógico, como se tivéssemos problemas psicológicos”.

Este é, portanto, o “clima” em que se deram os primeiros contatos com o campo empírico, em plena crise, em plena tensão. Como os estudantes universitários oriundos das camadas populares lidam com estas diferenças? Como se movimentam nestas fronteiras simbólicas? Qual o papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão/exclusão das camadas populares na universidade?

Buscando um caráter mais longitudinal à pesquisa, foi realizada, além dos múltiplos contatos ao longo destes três anos desde a entrada no campo, uma entrevista coletiva no dia 11 de fevereiro de 2004, a qual participaram cinco das entrevistadas *bolsistas*, estando duas destas já formadas. O encontro se deu em minha própria residência onde assistimos ao vídeo *Universitários do morro*, e que serviu de ponto de partida de nossa conversa.

Dos entrevistados: bolsistas e elite

Tendo participado, por dois anos, de pesquisa institucional coordenada pela professora Tânia Dauster, “Os universitários – modo de vida e práticas leitoras”, tive a oportunidade de confrontar os usos e apropriações dos materiais impressos por dois grupos distintos de estudantes: *bolsistas e elite*.

Evidente que este esquema de classificação não pretende conduzir de forma polarizada a observação dos entrevistados. Estes grupos não são homogêneos, havendo matizes importantes no interior de ambos, o que permitiria

reordenar o material de pesquisa em categorias muito diversas. Os próprios entrevistados, comentando o cenário da universidade UPP, referem-se a outras categorias como, “o universitário que trabalha e que só quer o seu diploma”; “o que vem para faculdade pra fazer política” e “o que vem pra fazer pesquisa”, conforme o sistema de classificação de João; ou ainda “o burguês”, “o maconheiro” e “o bolsista”, nos termos de Cristiano. Valdir dirá: “estudantes pobres, provenientes de movimentos sociais, do PVNC”, “estudantes militantes” e os “estudantes indiferentes”. Espero deixar claro, ao longo deste item, a justificativa da opção por estar trabalhando com tais categorias conforme serão definidas a seguir.

É preciso elucidar também que, por se tratar de instituição filantrópica, há um grande número de esquemas contratuais de bolsas oferecidas por esta universidade. No caso, entretanto, concentrei-me nas bolsas chamadas de “ação social” que garantem isenção total de mensalidade com o único compromisso (de palavra) de que haja algum tipo de retorno em forma de trabalho voluntário aos pré-vestibulares comunitários que firmaram o convênio e onde tais estudantes se prepararam para o exame vestibular. Para ser *favorecido*⁹ por este convênio é preciso, portanto, atender a pelo menos duas condições iniciais: ter cursado um pré-vestibular comunitário e comprovar impossibilidade completa de arcar com o ônus das mensalidades através de um atestado de pobreza e entrevista com uma assistente social.

Considerou-se a situação de “bolsista de ação social” um divisor de águas relevante, uma vez que determina, por suas próprias condições, diferenças substanciais de origem e posição sociais. De um lado, temos estudantes, cujas famílias são capazes de bancar os custos das elevadíssimas mensalidades desta universidade e, de outro, estudantes bolsistas que atestam falta de condições para arcar sequer com parte delas. Partindo deste divisor de águas temos, em um universo de vinte e um entrevistados, oito universitários bolsistas (bolsa de ação

⁹ Este é o termo, comumente utilizado pelos entrevistados. Todo signo lingüístico, como nos ensina Bakhtin (1977), é um signo ideológico e não poderíamos deixar de comentar a origem deste termo: *favorecido* vem de *favor*. De fato, as falas dos entrevistados “bolsistas” sugerem que há a construção de uma representação social sobre esta bolsa em torno da idéia de *favor*, para alguns segmentos deste grupo. Esta construção é reforçada por comentários de não-bolsistas que atribuem, equivocadamente, o elevado valor das mensalidades ao grande número de estudantes bolsistas.

social).¹⁰ Há ainda três estudantes que recebem bolsas “rotativas” ou parciais¹¹. Destes, uma mora na Barra da Tijuca, sendo os outros dois irmãos e moradores da Comunidade da Rocinha. Neste caso específico, classifico a moradora da Barra como “não-bolsista” e os dois irmãos como “bolsistas”, levando-se em consideração, principalmente, a maneira como se auto-representam, onde fizeram o ensino fundamental e médio (rede pública ou privada), o espaço urbano em que vivem, o nível de escolaridade de seus pais, sua lógica de consumo e sua relação com o tempo e o mundo do trabalho.

Em entrevista, Flora, assistente social da vice-reitoria comunitária, responsável pelo convênio entre os pré-vestibulares comunitários e a universidade, esclarece que a universidade oferece diversos tipos de bolsas de estudo (são 18 modalidades ao todo, variando de 20 a 100% do valor da mensalidade). A inserção na universidade através da bolsa de Ação Social pode variar de 80 a 100% do valor da mensalidade, dependendo da condição econômica do candidato. Em contrapartida, ele deve colaborar com o pré-vestibular que participou para prestar o exame ou trabalhar voluntariamente em alguma outra obra comunitária. A universidade acompanha essas atividades e as avalia através de relatórios que os coordenadores dos cursinhos preparam e enviam à vice-reitoria comunitária nos períodos de renovação de bolsa. Como instituição filantrópica, a universidade tem que oferecer ao menos 20% de suas vagas a estudantes bolsistas mas, segundo Flora, que também foi bolsista e está na instituição há 20 anos, isso não é tudo: “é mais que isso... é uma questão mesmo de filosofia de ação social, de investir no aluno, de dar oportunidade”, diz comovida.

Além deste compromisso com sua comunidade de origem ou outra comunidade carente, o desempenho acadêmico também é avaliado a partir do CR

¹⁰ Considerando as entrevistas como produções autorais, relaciono a seguir a lista dos entrevistados agrupados segundo sistema de classificação adotado nesta pesquisa e, entre parênteses, o entrevistador (integrantes da pesquisa coordenada pela Prof^a. Tânia Dauster) responsável tanto pelo contato quanto pela entrevista. Os estudantes “bolsistas” são: Valdir e João (Camila Leite), Cristiano (Tânia Dauster), Maryalba, Mônica, Juliana, Lindonéia, Mariana, Lucimar, Adriane e Maria Cláudia (Andréa Pavão). Como representantes da “elite”, temos: Eduardo (Camila Leite), Belisa e Amélia (Dione Dantas), Sandra e Fátima (Helena Haltmann) e Regina (Andréa Pavão).

¹¹ Neste esquema de bolsa, o estudante paga parte da mensalidade de acordo com suas possibilidades, financiando o restante a ser pago após a formatura. Chama-se bolsa reembolsável, pois o pagamento do “empréstimo” posteriormente garante o benefício a novos bolsistas.

(coeficiente de rendimento). Segundo Flora, não há uma exigência mínima: “a gente pede para tentar não ter reprovação e, se tiver dificuldades, que se justifique antes de acontecer”. Este é um ponto interessante porque a universidade é bem mais flexível, na verdade, do que os estudantes imaginam. Em suas entrevistas, demonstram ter muito receio de perder a bolsa e interromper o projeto do diploma de ensino superior. Circulam, entre eles, notícias de que precisam ter CR acima de 7 e até 7.3. De acordo com minhas observações, não se trata propriamente de medo de perder a bolsa, mas o receio de colocar-se em posição de desprestígio em relação aos demais colegas que atingem coeficientes de rendimento melhores e as implicações que este fato traria. O CR atua, portanto, como um mecanismo de distinção e construção de relações de poder.

O setor de bolsas faz a intermediação entre estudantes e professores, tendo encaminhado, muitas vezes, estudantes com dificuldades para um núcleo de apoio psico-pedagógico ou serviço de psicologia aplicada, ambos destinados a pessoas carentes. Muitas vezes, orientam que o estudante tranque algumas disciplinas para diminuir a carga de trabalho ou, em alguns casos, recomendam transferência de curso: “se não se identificou com o curso de Pedagogia, por exemplo, porque descobriu que o caminho é Serviço Social, é História, tudo bem, vamos descobrir no decorrer do curso para não se tornar um profissional frustrado”.

Apesar de toda esta assistência, a própria instituição reconhece que oferecer bolsa integral ainda não é uma ação totalmente inclusiva na medida em que a vida universitária implica numa série de outros gastos. A fim de amenizar o peso destas despesas, foi criado um fundo emergencial de solidariedade. Este fundo é formado por cotas descontadas em folha de pagamento dos funcionários e professores da universidade, além de contribuições de pessoas físicas e jurídicas. Alguns estudantes bolsistas de ação social encarregam-se de fazer campanhas de arrecadação de verbas. A partir deste fundo, são doados, dependendo do nível de carência e necessidade do estudante, tíquetes-refeição para o bandejão, vale-transporte ou vale-xerox¹².

As diferenças entre estes dois grupos e o modo de se relacionarem com a universidade é, portanto, bastante diverso. Enquanto os “bolsistas” moram na

¹² Preferi, ao longo deste trabalho, adotar a denominação genérica *fotocópia*, uma vez que há diversas operadoras além da conhecida Xerox. Neste caso, porém, adoto o termo usado pela própria instituição: *vale-xerox*.

periferia, a grande maioria dos universitários “não-bolsistas” tem suas residências na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, área extremamente valorizada e de maior oferta de centros culturais e de lazer, além de bibliotecas e livrarias.

Segundo relatório da ONU, cujos resultados foram divulgados na mídia em março de 2001¹³, valendo-se do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Rio de Janeiro é um dos centros urbanos que apresenta maior desigualdade nas condições e qualidade de vida. Os bairros onde habitam os estudantes “não-bolsistas”, sem exceção, figuram entre os vinte que apresentam os melhores índices da cidade, com maior concentração na Gávea, bairro que apresenta o segundo melhor índice de IDH. Em contra partida, os bairros de origem do grupo dos bolsistas encontram-se entre os vinte piores no *ranking* divulgado.

Esta desigualdade tão marcante certamente nos ajuda a compreender um dos termos nativos adotados pelos “bolsistas” ao se referirem aos “não-bolsistas” e que foi adotado pelo grupo de pesquisa: “elite”. Juliana, estudante bolsista, resume, em sua fala, esta situação de desigualdade: “Na minha sala, tem bastantes meninas, tanto do lado de cá, como do lado de lá. (...) Do lado de lá, é as meninas que têm dinheiro, e do outro lado...”.

Trabalhando com as categorias filosóficas de Bakhtin (1997), que entende a palavra como arena de disputa de valores ideológicos, o termo “elite” pode estar associado tanto a um sentido de tom positivo, quanto extremamente negativo. Esta disputa em torno do termo é vastamente explorada no trabalho de Kuschnir (2001) ao descrever a trajetória de um político eminente do Rio de Janeiro. “Elite”, em sua acepção mais pejorativa, está associada a autoritarismo, o que se afasta do “povo” e, segundo a autora, assume também o valor de categoria delimitadora de fronteiras sociais:

O uso de elite como antônimo de povo (ou massa) é um dos elementos centrais da definição sociológica de elite. O conceito, elaborado nas Ciências Sociais por Pareto (1984) e desenvolvido por diversos autores, define a classe que ocupa posição superior em sua sociedade. A elite é uma minoria privilegiada, detentora do poder político e econômico. A solidariedade é uma característica marcante entre os seus membros. Com objetivo de conservar o poder que detém, a elite tende a se reproduzir dentro de um pequeno círculo social, mantendo, assim, a posição de dominação. (Kuschnir, 2001: 162)

¹³ Relatórios recentes não registram nenhuma alteração relevante neste quadro de desigualdade.

A mesma ambivalência do uso do termo foi observada na pesquisa onde, se por um lado poderia adjetivar a própria instituição universitária de forma positiva: “esta é uma universidade de excelência acadêmica, uma universidade de *elite*”, também pode assumir uma conotação extremamente pejorativa, tal como, em muitas situações, os bolsistas referem-se aos “não-bolsistas”. A relação hierárquica entre classes sociais distintas convivendo em uma mesma universidade fica muito bem representada na fala de Maria Cláudia que, em sua entrevista, comenta a entrada de uma colega, muito prestigiada, em seu grupo de estudos¹⁴:

Ah, eu pensei assim: ainda bem que eu tenho valor! Uma pessoa da elite, toda poderosa, tá entrando no meu grupo... me senti valorizada. **Você pode me explicar melhor isso? Como é que você define alguém que é da elite?** Assim: colégio particular a vida inteira, boa educação. **O que é uma boa educação pra você?** Ter acesso ao mundo letrado, a Machado de Assis, todos esses autores que são famosos, da literatura infanto-juvenil, juvenil, né? Ter acesso, né? Enquanto nós, temos que ter acesso depois que já estamos aqui e ainda não sabemos nem escrever um texto acadêmico... E elas: faz uma monografia! Em meia hora faz, entendeu? **Esse pessoal, você diz que é da elite, né? Agora, me diz uma coisa, como é que você chama quem não é da elite?** Camada popular.

Nota-se, em seus comentários, também, uma elevada idealização das competências intelectuais da elite e a relação entre conhecimento e poder (*uma pessoa da elite, toda poderosa*), de tal forma que a proximidade com um indivíduo da elite lhe conferisse, também, algum prestígio.

Bolsistas

Este grupo é formado exclusivamente por mulheres¹⁵ que, em sua maioria, trabalham enquanto estudam, têm filhos e se ocupam de todos os afazeres domésticos, perfazendo uma tripla jornada. Foram entrevistadas oito estudantes

¹⁴ Importante frisar, aqui, que o sentimento de discriminação deste grupo é muito forte e, de fato, pelo que pude observar em sala de aula, há uma certa segregação, inclusive na ocupação do espaço da sala de aula, mais ainda na formação de grupos de trabalho.

¹⁵ Refiro-me ao grupo que fazia parte da oficina de leitura e escrita. Além destas oito mulheres, incorporei ao desenvolvimento da tese, os depoimentos de mais três bolsistas, entrevistados ao longo da referida pesquisa coordenada pela professora Tânia Dauster: Valdir e João, entrevistados por Camila Leite, que sequer cheguei a conhecer e Cristiano, entrevistado por Tânia, irmão de Maria Cláudia, que sempre apresentou um excelente desempenho nos estudos. Ao final da pesquisa, havia se formado em história e ingressado na pós-graduação. Diferentemente do grupo de mulheres, não mantive contato com este estudante ao longo da pesquisa, dele tendo notícias, apenas, a partir de sua irmã, que o tem como grande referência.

universitárias, com idades que variam entre 20 e 48 anos¹⁶. Duas delas não freqüentaram regularmente pré-vestibulares comunitários tendo, contudo, se preparado a partir de apostilas e material didático de colegas que cursavam ou haviam cursado estes pré-vestibulares. Das sete que estudaram em cursinhos, todas vieram do PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes). Destas, todas contribuem com o projeto nos finais de semana com bastante dedicação, exceto uma para quem este trabalho é “mera obrigação”. Todas as entrevistadas são beneficiadas por “Bolsas de Ação Social” destinadas a estudantes comprovadamente carentes. Apenas Maria Cláudia é beneficiada por um outro tipo de bolsa, “Bolsa Rotativa” que funciona como um crédito educativo.

Quanto às origens étnicas, o grupo de entrevistadas compreende quatro estudantes negras e quatro brancas¹⁷. Moram em bairros populares, em sua maioria de periferia, sendo duas moradoras de favelas da zona sul do Rio de Janeiro: Morro de Dona Marta e Rocinha. As demais moram na Cidade de Deus, Sepetiba, Duque de Caxias, Gardênia (Jacarepaguá) e São Gonçalo.

Três delas são casadas. Juliana tem uma filha, Lucimar tem um casal de gêmeos além de uma menina e Lindonéia é viúva tendo três filhos. As solteiras pararam de trabalhar para dedicar-se exclusivamente à vida acadêmica e moram com familiares, exceto Maryalba que, à época, havia se aposentado por invalidez (era recreadora de uma creche municipal) e morava sozinha desde que sua mãe havia falecido. No segundo semestre de 2001, inicia tratamentos intensivos de quimioterapia, trancando a faculdade em 2002. Em fevereiro de 2003, infelizmente, Maryalba também veio a falecer. Mantivemos contato telefônico durante o período em que esteve em casa e ela sempre pensava com otimismo, em

¹⁶ Todos os dados biográficos das entrevistadas, contidos neste texto, são relativos ao período em que foram realizadas as entrevistas, 2001.

¹⁷ É preciso deixar claro que trabalhei com categorias nativas, de modo que foram consideradas negras aquelas que assim se auto-definiram. Nogueira (1998), em sua pesquisa, que teve sua primeira publicação em 1955, já discutira sobre questões culturais que influem na construção da identidade de um sujeito segundo a cor da sua pele a ponto de, por um lado, o censo normalmente subestimar a avaliação da população “de cor” e, por outro, como é citado em seu trabalho (1998: 147), o caso de uma menina que havia sido registrada pelo pai como “preta”, mas que não apresentava, absolutamente “traços negróides”. À página 146, Nogueira constrói um detalhado sistema de classificação com vários sub-grupos para brancos, pretos e pardos ou mulatos, de acordo com o nível de ascendência negra ou índia. Entre as estudantes universitárias entrevistadas, por exemplo, uma delas, ao mesmo tempo que se diz branca, afirma identificar-se plenamente como o rótulo “negros e carentes”: “... a minha história, a minha família, olha o cabelo! Acha que esse cabelinho veio de onde? A minha mãe é morena, tem cabelo liso assim como o seu, mas é morena. Pele é do tipo cabocla, né, que chama? O meu pai já é claro, igual a mim, mas esse cabelo grosso é o pai da minha mãe que é negro de cabelo carapinha”.

retomar à faculdade. Cheguei a enviar-lhe, pelo correio, alguns dos textos que vinha produzindo sobre a pesquisa que ela lia e comentava por telefone, com grande interesse.

As mulheres que têm filhos trabalham além de fazer a faculdade. Uma é merendeira da rede municipal de ensino, outra trabalha em creche comunitária e a terceira trabalha voluntariamente na igreja evangélica, a qual pertence, alfabetizando crianças da comunidade. A igreja, seja ela católica ou evangélica, faz ou fez parte de suas histórias de vida. Duas delas estudaram por algum período de sua trajetória escolar em escolas particulares¹⁸, em um esforço familiar para melhorar sua formação. Na universidade, seis estão cursando pedagogia (1º, 3º e 5º período), uma está no terceiro período de Serviço Social e outra está no terceiro período de História (ver, em Anexo 1, dados pessoais detalhados das entrevistadas).¹⁹

A fim de situar sócio-economicamente o grupo em questão, parti da interpretação de suas práticas de consumo e seus significados, em parte baseada nas reflexões de Canclini (1995). Segundo este autor, o consumo serve para pensar, constituindo-se um processo mais complexo do que “a relação entre meios manipuladores e dóceis audiências” (1995: 52) e, propondo uma teoria sócio-cultural do consumo onde possam ser incluídos os processos de comunicação e recepção de bens simbólicos, o autor parte da seguinte definição: “o consumo é o conjunto de processos sócio-culturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos (...) o consumo é compreendido, sobretudo, pela sua *racionalidade econômica*” (idem, 54).

¹⁸ Quando nos referimos a *escolas particulares*, costumamos fazer uma associação com a idéia de melhor qualidade de ensino em relação à rede pública de ensino. Se por um lado, reconhecemos que há desigualdades entre o ensino público e o privado em nosso país, também não podemos ignorar que o universo das escolas particulares constitui um campo pleno de diversidade. Notamos, portanto, que as escolas particulares localizadas nas regiões de menor poder aquisitivo ainda não oferecem um nível de ensino satisfatório. É o que transparece no comentário da entrevistada: “minha mãe fazia sacrifício para me colocar na escola particular do bairro, mas também não era nenhuma *Brastemp*, não...”.

¹⁹ O “Anexo 3” dispõe apenas dos dados sociológicos do universo entrevistado, por mim, na UPP e na comunidade de baixa renda. Não foram produzidos dados sociológicos dos demais estudantes não-bolsistas da UPP. Os informantes a que tive acesso, nas demais frentes de interação empírica, não foram ali relacionados, tanto por constituírem um universo extremamente grande, quanto por não ter realizado entrevistas de forma mais sistemática nestes outros campos.

Nestes termos, optei por buscar construir uma *interpretação*, nos termos de Geertz (1978), de gestos cotidianos de consumo, da racionalidade que norteia escolhas por determinados produtos e seu valor simbólico. A pergunta a elas dirigida era a seguinte: quais são suas prioridades de consumo, por ordem hierárquica? E houve uma surpreendente unanimidade quanto ao primeiro item de consumo, depois de pagas as contas de luz, gás, etc: xerox. A atividade universitária pesa no orçamento justamente por conta das fotocópias, mais que os gastos com transportes ou com alimentação. Uma das entrevistadas afirmou que xerox não é consumo, “é feijão com arroz”. Em segundo lugar, depois de resolvida a necessidade de consumo básico da vida universitária, elas adquirem produtos de beleza, desde os cremes para os cabelos “grossos” (termo nativo), passando por cremes para pele e peças do vestuário. Estas escolhas de consumo nos convidam a pensar na construção da identidade do estudante universitário para este grupo. É preciso cuidar da aparência, *presentation of self*, nos termos de Goffman (1959). Ser estudante universitário, *atuar* como estudante universitário é um exercício de construção diária na busca de novos valores identitários que se afastam, muitas vezes, de seus valores culturais de origem, gerando conflitos e crises de *pertencimento*.

Quanto às opções de lazer, a maioria não tinha, à época dos primeiros contatos, hábito de ir ao cinema: “Ah, é muito caro e, além disso, para ir ao cinema é uma viagem! A gente já viaja a semana inteira... nos fins de semana eu prefiro ficar mesmo em casa”. Tomar umas cervejas com os amigos, fazer uma rodinha de pagode ou ir a um churrasco são as formas de lazer preferidas. Alguns têm aparelho de vídeo-cassete em casa, mas alegam que as locadoras próximas de sua residência “só têm filme pornô ou então daqueles de luta, sabe? E eu já não gosto mais”.

Importante frisar que estas estudantes estão em pleno processo de mudança de campo deparando-se com uma série de fronteiras, tanto físicas, quanto simbólicas. Através do contato e das entrevistas com elas, parece claro que a cultura escrita é uma importante barreira. A fala de Lindonéia expressa este sentimento de *trânsfuga* (Lahire: 1997), através da metáfora do “penetra”, aquele que “chega sem ser convidado”, que não é um *herdeiro*, nos termos de Bourdieu:

Eu não sei, sei que esse mundo tá aí, na minha frente e eu tenho que **penetrar** nele. E é difícil... Tem uma piada que fala assim: o nordestino, né, ele vem pra cidade urbana, pro Rio, São Paulo, sei lá, e ele constrói um prédio sem tamanho, e ele fica na frente daquele prédio e fala assim: é difícil. Porque é difícil pra ele, depois, até **entrar** ali. Então é isso aí, é meio o que diz essa piada aí. Que esse mundo tá aqui a minha frente e é difícil pra mim. Mas eu tenho que **entrar**, tenho que **abrir essa brecha**, aí e vou **entrar** nele. (Lindonéia) (Os grifos são meus)

Talvez possamos considerar os cursos das ciências humanas como a tal *brecha*, por onde se pode *penetrar* e, através da qual se pode vir a *pertencer* ao espaço da universidade. Todo o grupo que foi entrevistado faz cursos das ciências humanas que, a então reitora da UERJ, Nilcéia Freire²⁰, qualificou como a “senzala do sistema universitário”, chamando atenção para o fato de, a universidade brasileira contemporânea reproduzir a desigualdade presente nas macroestruturas sociais e econômicas de nosso país. O acesso aos cursos de maior prestígio²¹ (os que apresentam uma maior relação candidato/vaga)²², pela grande concorrência no vestibular e pelos problemas que o ensino fundamental e médio apresentam, especialmente no sistema público de ensino²³, torna-se inviável para a

²⁰ Em Seminário realizado na PUC-Rio, em 07/05/2003, sobre as políticas de cotas.

²¹ Nesta universidade, a distribuição dos bolsistas de ação social nos diferentes cursos é bem desigual. Em dados obtidos através de entrevista com a assistente social, Flora, em primeiro lugar, encontra-se o curso de Serviço Social, onde 83% dos estudantes são bolsistas. A seguir, vem os cursos de Pedagogia (28%), Geografia (26%), Letras que conta com 23% de bolsistas, História (20%), Ciências Sociais e Filosofia (14%), Informática (6%) e Psicologia (4%). Do curso de Direito, apenas 2,12% são bolsistas, sendo que estes, não ingressos do vestibular, mas por transferência de curso. O curso de Engenharia, em 2001, contava com apenas dois estudantes, uma na Civil e outro na Eletrônica. O mesmo se dava com o curso de Comunicação Visual, Comunicação Social e Administração.

²² Para se ter uma idéia, no vestibular de 2004 para a UPP, tivemos a seguinte relação candidato/vaga por curso: Informática 1,4; Comunicação Visual 2,5; Projeto de Produto 2,1; Ciências Sociais 2,4; Comunicação Social 3,8; Direito Diurno 6,0; Direito Diurno/Noturno 5,3; Direito Noturno 3,5; Filosofia 1,2; Geografia e Meio Ambiente 2,9; História 3,9; Letras Diurno 1,8; Letras Noturno 0,1; Pedagogia 2,1; Psicologia 2,5; Relações Internacionais 4,8; Serviço Social 5,3; Teologia 0,6; Administração Diurno 3,2; Administração Diurno/Noturno 2,3; Administração Noturno 1,6; Ciências Econômicas 3,8; Arquitetura e Urbanismo 3,2.

²³ É necessário dizer que, no Brasil, o sistema público de educação fundamental atende, majoritariamente, às camadas populares, enquanto as camadas médias e, principalmente as elites, procuram as escolas privadas. No ensino superior, perversamente, a relação se inverte; as universidades públicas têm maior prestígio e, como são muito concorridas através dos exames de vestibular, suas vagas são preenchidas majoritariamente pelas classes privilegiadas, melhor preparadas no ensino privado. Segundo o professor Francisco Soares, da UFMG, em seminário realizado na PUC-Rio, 10% dos estudantes da rede particular (sendo 90% da rede pública) ocupam 60% das vagas das universidades públicas. Dados do último Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) indicam, além de um declínio do desempenho geral dos estudantes (inclusive oriundos das elites), a desigualdade de desempenho, especialmente em relação à leitura e à escrita, entre os estudantes da rede pública e do ensino privado.

grande maioria dos estudantes oriundos das camadas populares. Além das dificuldades advindas da formação escolar que constituem uma barreira importante no acesso aos cursos de maior prestígio, parece haver uma associação entre o meio de socialização primária e a distribuição dos estudantes pelos diversos cursos oferecidos. Dados sociológicos sobre os estudantes, que se submetem ao *Provão*²⁴, indicam que o nível de escolaridade dos pais de estudantes que ingressam nos cursos de maior prestígio (como medicina, engenharia, direito, etc.) é radicalmente superior ao dos estudantes dos cursos de pedagogia, por exemplo, onde 70% dos pais não chegou a concluir o primeiro ciclo da ensino fundamental.

Importante sublinhar, entretanto que, assim como qualquer outro grupo social, o grupo de bolsistas não é homogêneo, apresentando diversidade em seu interior, onde se destacam alguns que apresentam um domínio excelente, tanto da expressão oral, quanto da leitura enquanto prática cultural, além da produção textual. O foco desta pesquisa, entretanto, se concentra em compreender as dificuldades que se apresentam, quando a cultura escrita constitui uma barreira aos processos de inclusão.

Em seu trabalho, Jailson (Souza e Sila: 1999, 2003) detem-se justamente nos casos de sucesso que se destacam, muitas vezes, no seio de uma mesma família. Em textos posteriores, este tema será desenvolvido, buscando-se, sobretudo, respostas à pergunta posta pelo jornalista Zuenir Ventura, em uma favela carioca, diante de dois irmãos com trajetórias de vida tão distintas e a qual Jailson se reporta em sua tese: “por que uns e não outros?” Mais do que lançar suspeitas sobre a afirmativa supostamente preconceituosa de que os setores populares não produzem casos de sucesso, parece proveitoso aprofundarmo-nos nestas trajetórias virtuosas menos do ponto de vista da ideologia liberal, que valoriza o empenho individual, e mais pelo ponto de vista sociológico, buscando as mediações às quais estes indivíduos tiveram acesso e as redes de sociabilidade que favoreceram o desenvolvimento de tais habilidades que, certamente não são naturais, nem desígnios divinos, nem são exclusivamente fruto de um tremendo esforço pessoal

²⁴ Como ficou conhecido o exame de avaliação de desempenho dos estudantes universitários no Brasil.

Elite

Foram entrevistados oito universitárias não-bolsistas. Diferentemente dos estudantes bolsistas, eles não trabalham e suas mensalidades são pagas pelos pais, dedicando-se exclusivamente aos estudos. Além disso, a maioria é proveniente de escolas particulares e estão matriculados nos cursos de engenharia, economia, letras e direito. Suas práticas culturais também diferem bastante da dos bolsistas. Enquanto a lógica de consumo dos bolsistas prioriza, em primeiro lugar os itens de primeira necessidade, incluindo aí as fotocópias e, em segundo lugar, artigos ligados à imagem pessoal, sem ter feito qualquer menção a produtos culturais, o consumo cultural é uma das prioridades da elite. A maioria tem acesso a computador em casa e, alguns dispõem, inclusive de *laptop* pessoal. Costumam freqüentar *barzinhos*, *shows*, teatro e cinema. Muitos já fizeram viagens ao exterior ou mesmo moraram, por uma temporada, em esquema de intercâmbio cultural, fora do Brasil. Enquanto a maioria dos pais dos bolsistas têm um nível de escolaridade muito baixo, sendo alguns analfabetos, e ocupando cargos de pedreiro, porteiro e empregadas domésticas, os não-bolsistas são filhos de advogados, empresários, banqueiros, professores universitários e pós-graduados.

Há quem almoce no restaurante –que custa RS 18,90 o quilo – e quem divida o Bandeirão de RS 4,00 com alguém. Algumas pessoas vão à praia, ao cinema, a boates, etc, nos finais de semana, mas um rapaz contou aproveitar este tempo para terminar de construir sua casa. Há quem more em bairros nobres da Zona Sul, quem more em bairros de classe média e quem more em favelas, na Baixada Fluminense ou na Zona Oeste. (Altmann: 2002: 12)

Qual a relação que a elite mantém com a cultura escrita, com as prática de leitura e a produção textual? Será que as dificuldades com as tarefas da universidade relatadas em seus depoimentos, são da mesma ordem daquelas vivenciadas pelos estudantes bolsistas? Afinal, qual o papel dos fatores sociais e macroeconômicos no desenvolvimento do *habitus* da leitura e da escrita em relação aos aspectos biográficos e escolhas de ordem pessoal?

B – Uma universidade pública

No segundo semestre letivo de 2001, comecei a lecionar as disciplinas de Alfabetização I e II na UGP (Universidade Gratuita Pesquisada, como passarei a

me referir) em dois cursos de Pedagogia, o regular (Pedagogia I) e um outro que atenda, através de um convênio com o município, professores da rede (Pedagogia II). Além destes dois grupos, também tive contato com o curso de Pedagogia do turno da noite que apresenta grandes e importantes discontinuidades com os cursos oferecidos durante o dia. Foram três períodos letivos consecutivos de trabalhos e observação. Trata-se de um público bastante diferente do da UPP.

Não cheguei a realizar nenhuma entrevista individual formal com estes estudantes, no entanto, apliquei um instrumento (anexo 7 e 8) que contém alguns dos eixos temáticos do roteiro de entrevistas que utilizei com o grupo de estudantes da UPP, incluindo tópicos sobre os suportes preferenciais de leitura e detalhamento das práticas autônomas de leitura. Foram analisados, ao todo, 56 instrumentos apenas das turmas do curso regular diurno de pedagogia (ver dados completos em anexo 8).

A grande maioria dos estudantes do curso de pedagogia regular diurno desta universidade é formada por mulheres, sendo a maioria branca e oriunda dos setores médios e populares, residentes da zona norte e oeste da cidade. Apenas 48% ingressa para o curso de pedagogia no primeiro vestibular. 51,78% tentaram uma ou mais vezes o vestibular, sendo que destas, 37% tentaram para outros cursos mais concorridos e, não tendo passado, optaram por pedagogia, apesar de apenas 16% assumirem, quando questionadas em outra pergunta, terem optado pela pedagogia porque avaliaram que não passariam para outro curso²⁵. 65% trabalham enquanto estudam, 29% assumem preferirem ler jornais populares como O Dia e Extra, apesar de seu desprestígio na universidade. Alguns dados me surpreenderam bastante: 83,92% disseram ter computador em casa, quando os dados do IBGE do último censo dizem que apenas 12% da população brasileira têm acesso à mídia eletrônica. 50% fizeram todo o ensino básico em escolas

²⁵ Para se ter uma idéia da relação candidato/vaga para o curso de pedagogia em relação aos demais oferecidos nesta mesma universidade, vejamos os índices divulgados em 2004: Administração 19,82; Ciências Biológicas 25,28; Ciências Contábeis 8,82; Ciências Econômicas 7,97; Ciências Sociais 10,56; Desenho Industrial 18,09; Direito 13,71; Educação Artística 8,93; Educação Física 23,52; Engenharia Civil 7,69; Engenharia Elétrica 10,29; Engenharia Mecânica 9,20; Engenharia de Produção 10,37; Engenharia Química 10,54; Engenharia Cartográfica 5,43; Enfermagem 20,75; Estatística 4,45; Filosofia 6,86; Física 3,54; Geologia 5,87; Geografia 15,58; História 19,88; Informática 15,45; Jornalismo 32,90; Letras I 8,05; Letras II 8,57; Letras III 9,30; Matemática 5,02; Medicina 33,70; Nutrição 17,40; Oceanografia 7,45; Odontologia 11,85; **Pedagogia I 7,33; Pedagogia II 1,41**; Psicologia 31,21; Química 10,43; Relações Públicas 25,58; Serviço Social 16,46.

particulares e 53,57% prepararam-se em cursinhos particulares (apenas 4% fizeram pré-comunitários). Estes dados nos levam à conclusão de que este grupo constitui uma camada média, ainda que baixa, e tendo a formação como valor, prioriza gastos com educação, incluindo a aquisição de microcomputador, em seu orçamento. Através de relatos espontâneos, soube que, muitas vezes, o custeio de escolas particulares e a compra de computador se dão com grande esforço familiar.

Infelizmente, não pude aplicar o instrumento nas turmas da noite, mas o perfil é bastante diverso, havendo casos de estudantes que, ao final do mês, deixavam de freqüentar as aulas porque não tinham como pagar as passagens (a grande maioria mora na periferia da cidade). As turmas das professoras da rede (Pedagogia II) constituía-se, em geral, de um público caracteristicamente de camadas populares e por professoras de mais idade, algumas, prestes a se formar, acompanhavam o curso, com grande esforço, a fim de levar para a aposentadoria a gratificação relativa ao título universitário, recentemente exigido pela LDB.

Além da análise destes documentos, o contato direto com os estudantes (tendo mantido inúmeras e longas conversas) me permitiu observar de perto, cotidianamente, suas estratégias para lidarem com os desafios da leitura e da escrita na universidade. Através deste contato pude, também, colher depoimentos espontâneos sobre suas práticas que muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

C – Uma oficina de leitura e escrita na favela

Em abril de 2002, fui convidada a conhecer o trabalho desenvolvido por uma importante ONG²⁶, em uma favela da zona sul da cidade (que chamarei de C2). Em C2, estava sendo iniciado projeto, em parceria com uma grande empresa, que consistia na implementação de uma oficina de vídeo para jovens na faixa etária entre 15 e 22 anos da comunidade, prioritariamente.

O grupo de aproximadamente 23 jovens apresentava uma grande diversidade em relação a vários aspectos, como o local de moradia (jovens

²⁶ Instituição sem fins lucrativos tem, como objetivo, “a valorização e divulgação da cultura negra, e o desvio de jovens do caminho do narcotráfico e do subemprego”, de acordo com sua página na Internet.

“nascidos e criados” na comunidade, os “do asfalto”²⁷, de outras comunidades atendidas pela ONG e da zona oeste²⁸), participação prévia em projetos e movimentos sociais (de jovens cuja participação neste projeto é a primeira experiência em projeto social a jovens lideranças do movimento *hip-hop*, jovens envolvidos no movimento estudantil, em grupos de *RPG*²⁹, oficinas de teatro e grupos de igreja, por exemplo), faixa etária (de 15 a 23 anos), nível de escolaridade (jovens cursando do ensino fundamental à universidade), nível social, de escolaridade dos pais, e tempo de envolvimento com o programa (jovens que se mantiveram desde a implantação do projeto primário até os que se mantiveram no projeto por poucos meses), entre outros.

Como a coordenadora do projeto identificava grande dificuldade no grupo no desenvolvimento da leitura e da escrita, competências necessárias para acompanhar as discussões propostas e para a elaboração de roteiros de vídeo, me responsabilizei a conduzir uma oficina para o grupo, com o qual tive contato uma vez por semana durante dois anos. Além de necessárias diretamente ao trabalho, o projeto entendia o domínio da leitura e da escrita, juntamente com o conhecimento de informática como um dos “códigos da modernidade”, em seus termos, necessários para a garantia do processo de “inclusão e cidadania”.

Este contato enriqueceu muito o desenvolvimento desta pesquisa, pois conheci de perto a relação que estes jovens, todos estudantes da rede pública de ensino (exceto um), mantinham com estas práticas e os significados e representações que delas fazem, não apenas o jovens, como seus familiares e a comunidade em geral.

²⁷ Termo nativo que se refere às populações que não vivem nas comunidades social e economicamente desfavorecidas. Ao termo *asfalto* se opõe o termo *morro*, com o qual forma o binômio estruturador da cidade do Rio de Janeiro. Há diferenças importantes entre estes dois campos, independente das proximidades de condições sócio-econômicas. Há uma “cultura de comunidade”, um tipo de sociabilidade muito particular nas favelas.

²⁸ Há um outro par de oposição importante, em nossa cidade, entre Zona Sul e Zona Oeste (subúrbio, como se costuma dizer, de forma pejorativa). A primeira, centro da vida cultural da cidade, e a segunda, região de menor prestígio e alvo de grande preconceito e discriminação.

²⁹ Roleplaying Games, jogo interativo de produção coletiva de narrativas orais que tem sido apontado como excelente meio de formação de leitores e escritores, especialmente entre jovens dos setores populares (Pavão, 2000).

No segundo ano, o grupo recebeu cinco estudantes universitários (uma estudante de letras da UGP, e quatro estudantes da UPB³⁰; três de jornalismo e uma de fonoaudiologia), formando um total de 23 jovens³¹. Uma delas, pesquisadora do Observatório de Favelas³², estudante de jornalismo, escreveu um roteiro e filmou o documentário “Universitários do Morro”, com entrevistas de jovens universitários de algumas comunidades da cidade e com pré-vestibulandos de um núcleo do EDUCAFRO, além de jovens da C2 e seus depoimentos sobre a vida escolar e as perspectivas de ingressar na universidade.

Este documentário constitui um importante material de pesquisa antropológica, uma vez que foi idealizado, produzido e editado por uma “nativa”, através do qual pude conferir a qualidade da interpretação que vinha construindo dos universitários das classes trabalhadoras, além de poder dispor de um excelente registro de pesquisa. Além disso, como tive a oportunidade de acompanhar as filmagens, subi em outras favelas da cidade e visitei as residências destes universitários, conhecendo seus familiares, seus quartos, a disposição e adequação de um mobiliário à atividade universitária, etc.

No segundo ano, sob minha orientação, o grupo desenvolveu uma pesquisa de tipo antropológica sobre a sua comunidade, onde foram produzidas fotos, entrevistas e textos em variados gêneros discursivos, que deu origem a um Cd-rom, *Jovens Olhares sobre a Favela*, composto por 12 capítulos organizados pelos jovens que respondem pela autoria do material.

³⁰ Nome fictício que se refere a uma universidade particular de baixo prestígio, que passarei a chamar de UPB.

³¹ Deste grupo, temos trajetórias bem diversas. São duas moradoras de comunidades (favelas), uma moradora de Deodoro, um de Realengo e uma, mora com seu pai, que é porteiro de um prédio de Ipanema, zona sul da cidade, um dos maiores HID da cidade. Com exceção de uma estudante que vive sozinha e trabalha, nota-se um grande investimento familiar para manter o projeto da formação universitária, ao mesmo tempo em que há, não fugindo à regra das camadas trabalhadoras, exigência em relação a inserir-se no mercado de trabalho. A solução que eles encontraram foi, justamente, participar de projetos sociais onde recebem uma bolsa e a carga horária não prejudica tanto os seus estudos. Ver, em Anexo 9, apresentações escritas pelos próprios universitários, feitas para integrar o CD-rom.

³² “O Observatório de Favelas do Rio de Janeiro (OF/RJ) é uma rede sócio-pedagógica, com uma perspectiva técnica-política, composta por professores universitários, estudantes e organizações comunitárias. As favelas são o campo de estudos e ações da entidade e seu público são os jovens universitário e pré-universitário nelas residentes”. (www.iets.org.br) O observatório de Favelas atua em várias comunidades da cidade sendo um destes núcleos, o local onde desenvolvia a oficina de leitura e escrita, por mim coordenada.

D – Um pré-vestibular na favela

Em março de 2003, Juliana, uma das universitárias (UPP) entrevistadas, convidou-me para substituir a professora de português do pré-vestibular que ela criou e coordena em sua comunidade, uma favela situada na zona sul do Rio de Janeiro que passarei a chamar de C1. As aulas de português aconteciam uma vez por semana, à noite. Aceitei, apesar de minhas dificuldades de horário, tanto motivada por ajudar o projeto, quanto pela oportunidade de me aproximar de um movimento de máxima importância para o processo histórico de inclusão dos setores populares no universo acadêmico. Segue-se um trecho de diário de campo realizado no núcleo do pré-vestibular que funciona no segundo andar da Igreja Batista da comunidade:

Chego para a aula de Cidadania, mas percebo que peguei o horário errado, pois encontro um professor dando aula de História do Brasil. Encontro uma carteira ao fundo da sala, me ponho a observar e escrevo. A turma está sentada em círculo e acompanha a aula com muita atenção. O professor interrompe a sua explanação, toma de um grande caderno e começa a ditar. Todos copiam. O pré-vestibular fica na Igreja Batista, logo ao pé do morro. Enquanto se estuda, se escuta uma roda de samba lá fora. Na subida do morro, vê-se os grupos nos botecos tomando cerveja, comendo churrasquinho, ou descendo para a praia carregando suas pranchas. É interessante isso, este contraste. No meio do morro, num sábado, pela manhã, é certamente um movimento de grande empenho se reunir aqui para estudar enquanto o sol brilha convidativo lá fora. De repente, o professor percebe a minha presença. Ainda não nos conhecíamos. O pessoal me apresenta como sua professora de português e ele se intimida: “Hi, deixa até eu dar uma olhada nesse quadro para ver se não tem nada errado...”. O professor de português é sempre visto como um paladino da norma culta da língua, uma espécie de corretor ortográfico ambulante. Particularmente, não gosto deste rótulo, nem desta função. Para mim, um bom professor de português, ao contrário, é alguém que media a relação do sujeito com a cultura escrita seja para dela fazer um poema, uma dissertação ou um *rap*. Ao deixar a sala, ele veio me pedir desculpas pela sua caligrafia. Gostaria de trabalhar com este tema, da caligrafia como procedimento de exclusão. Se um médico ou um engenheiro escreve com garranchos, isto é estilo, mas se uma pessoa de baixa renda não tem boa letra, é um iletrado ignorante e digno de pena. Soube que a aula de Cidadania foi sobre as cotas. Foi uma pena eu ter perdido. Enquanto o professor escreve no quadro, os vestibulandos cuidam de assuntos “administrativos”, como dizem, sobre a lista de presença e o lanche: “Acho que só sobraram duas fatias de queijo na geladeira...”, comenta a coordenadora. Quem criou este pré-vestibular foi a Juliana da UPP, que eu entrevistei. Ela me disse que o mais difícil foi conseguir os professores, “o resto, foi tudo fácil”. O espaço é ótimo, bem arejado e dispõe de um potente ventilador, televisão, vídeo, bebedouro e dois banheiros (feminino e masculino). Há quatorze estudantes em sala, hoje. Na terça, havia bem mais. Juliana informou-me que muitos não são moradores da comunidade, vêm de longe, da zona oeste, mas optam por fazer cursinho

aqui pela proximidade do local de trabalho. A grande maioria trabalha. Durante a semana, portanto, vêm às aulas depois de largar o emprego e retornam para suas casas depois das 22:00. É puxado, realmente; um grande investimento. A maioria é composta por negros e pardos. Não sei como se autodenominam, mas pela cor da pele e traços físicos, eu diria que não há nenhum branco. Há uma menina de pele mais clara, com “traços negróides”, como diria o Oracy Nogueira. Ela descolore os cabelos. Dos quatorze, são apenas três rapazes, o público é, portanto, predominantemente feminino. Nas outras aulas que vim, também pude notar. O clima geral é de muita harmonia e amizade. Há dois murais em sala. Um é um quadro branco onde se lê um pequeno trecho da canção de Chico Buarque, escrita com *pilot*. Por cima deste quadro, há uma folha de papel pardo fixada com fita crepe, com uma colagem de recortes de jornal, onde se lê: “palavras que começam com a vogal a, e, i, o, u...”. Semana passada, conversei com uma das vestibulandas sobre o cartaz e ela me explicou que é professora de alfabetização à tarde: “Isso daí fui eu quem fiz... eu gosto muito de trabalhar com recortes, com pesquisa de jornal e, agora, estou trabalhando com as vogais”. O outro mural é para o pré-vestibular. Nele, há os horários das disciplinas, recibos de compras para o lanche, prestação de contas. O curso é auto-sustentável. Cada vestibulando contribui com 15,00. Nenhum trabalho é remunerado, nem o dos professores, nem o dos coordenadores. Essa verba é destinada, apenas, para custear lanche e fotocópias. Há grande número de *pilots* para quadro branco. Não sei se eles têm que arcar com gastos de água e luz. Há um relógio na parede. Da janela, vê-se os casebres de alvenaria com caixas d’água sobre as lajes, muitas antenas parabólicas e a meninada soltando pipa.

Chega a hora da outra disciplina mas, como a outra professora ainda não chegou, os estudantes pedem que ele continue, “tão boa que é a sua aula!”. O professor de história trabalha mais um pouquinho com a turma até que a professora de química chega. Surpresa: é a Valdeci que fez parte da Oficina de leitura e escrita na UPP. Semanas antes, a havia encontrado pelo campus da universidade e soube que pedira transferência da Engenharia Química para Computação, mas não me disse o motivo. Já fazia dois anos que não a via. Como está mudada! Fiquei observando-a, sem que ela me notasse. Valdeci dá aula com segurança, servindo-se de material recolhido da Internet e fotocopiado para a turma. Ela me informou depois, que pega todo o seu material didático no *site Vestibular 1, a melhor ajuda do vestibular na Internet* (www.vestibular1.com.br). A turma interage menos na sua aula. O assunto é termodinâmica e me parece muito abstrato. Em geral, os estudantes das escolas públicas ressentem-se de “base” nestas disciplinas: química, física e matemática. Talvez, sejam conteúdos que necessitem de aulas práticas em laboratório. Os exemplos são todos muito afastados da realidade cotidiana. Acontece, também, que há um grande déficit de licenciados nestas disciplinas.

No intervalo, conversei com uma vestibulanda que chegou há um ano da Bahia. Jurema “trabalha em casa de família” e quer fazer alguma faculdade ligada à área de saúde. Disse que medicina não dá para ela, porque é em horário integral e ela tem que trabalhar.

Lecionei por apenas um mês e, sinceramente, acho que minha atuação como professora de gramática não foi das melhores. Apesar de termos trabalhado diversos aspectos da análise sintática, estou certa de que um maior reforço nos exercícios gramaticais lhes teria sido mais útil para os exames de vestibular do

que minhas entusiasmadas digressões sobre sociolinguística. Como estivesse com problemas de tempo naquele momento, além de não me sentir muito adequada à função, me afastei do compromisso, sendo substituída mais à frente por outra professora. Há uma grande rotatividade de professores nos pré-vestibulares comunitários. A maioria é composta de estudantes universitários dos setores populares que estudam, trabalham e ainda colaboram com o projeto, constituindo-se *mediadores*, nos termos de Velho (2001). De uma média de 15 estudantes que acompanhavam as aulas com mais ou menos frequência, apenas uma estudante realizou o seu sonho, frustrado no vestibular passado, e ingressou para o curso de pedagogia na UPP. Este baixíssimo índice de aprovação não é muito raro entre os pré-vestibulares comunitários em geral, com exceção, talvez, do CEASM (Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré) que cheguei a visitar e que ostenta um dos maiores índices de aprovação entre os cursos de pré-vestibular comunitários.

De acordo com Nascimento (1999), os pré-vestibulares comunitários ou populares, como são conhecidos, são fruto de uma série de movimentos sociais organizados a partir da década de sessenta que contemplavam questões como gênero, negros, homossexualismo, culturas, entre outros. O objetivo destes cursos é criar condições de levar à universidade alunos de classes desfavorecidas, através do ensino dos conteúdos exigidos no vestibular.

No Rio de Janeiro, de acordo com Morgado (2000), o primeiro curso a implantar-se com este objetivo foi o pré-vestibular do SINTUFRJ (Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro), em 1986. Segue-se a este, a Associação Mangueira Vestibulares, criado em 1992 e o PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes) que iniciou suas atividades em 1993 na Baixada Fluminense, por iniciativa de professores de ensino médio e do Frei David, “descontentes com a dificuldade de acesso ao ensino superior dos alunos negros e economicamente desfavorecidos” (Morgado, 2000: 4).

O PVNC, segundo Nascimento (1999), distingue-se dos demais cursos uma vez que traz, em sua luta, o debate sobre a questão da discriminação racial como elemento inter-relacionado à pobreza e à exclusão social. Nos termos da Carta de Princípios do PVNC, elaborada em 1998, o seu objetivo é “ser um instrumento de conscientização, articulação e apoio à juventude negra e alavancar o processo de combate ao racismo e a discriminação do acesso da população pobre à universidade”.

Morgado (2000) explica que o trabalho do PVNC é auto-sustentável: os professores são voluntários, os espaços físicos são cedidos, principalmente por escolas e igrejas, aos sábados, e as despesas com material didático são cobertas pelos próprios estudantes, que contribuem com uma mensalidade de 5% do salário mínimo. A união destes grupos e seu espírito comunitário são tão fortes que, no período de matrícula nos exames de vestibular, os estudantes se cotizam, fazem rifas e pedágio nas ruas, para angariar recursos que são divididos entre os participantes. Existem cerca de 60 núcleos pelo Grande Rio e a procura é intensa, sendo o número de vagas limitado.

Morgado nos chama atenção da presença da disciplina *Cultura e Cidadania* no programa dos PVNCs como um distintivo entre os demais pré-vestibulares populares, onde são trabalhadas questões como racismo, políticas públicas, questão de gênero, ideologia do embranquecimento, entre outros temas. Segundo a pesquisadora, “mais do que prover um preparo meramente instrumental para o vestibular, é um importante instrumento de empoderamento de identidades socioculturais dos negros e dos economicamente desprovidos” (Morgado, 2000:6), entendendo por *empoderamento* que cada cidadão individual e coletivamente deve descobrir, construir e exercer no cotidiano o poder que tem e que o sistema dominante o faz crer que não tem, marginalizando-o e excluindo-o. Desta forma, o PVNC é identificado pela referida pesquisa como um “movimento que busca transformar o quadro social injusto”.

Ao longo da pesquisa, o PVNC sofreu muitas mudanças internas e seu idealizador, Frei David, passa a chamá-lo de EDUCAFRO, diferenciando-se do grupo dissidente que mantém o nome PVNC. Segundo a informante Juliana, diferentemente do (novo) PVNC, que só tem convênio com a UPP, o EDUCAFRO mantém um leque maior de parceiros. Assim, na disciplina de *Cultura e Cidadania* do PVNC, passam a ser trabalhados conteúdos direcionados para o exame da UPP, o que trai, segundo os integrantes do EDUCAFRO, os princípios desta disciplina. Além disso, no PVNC, hoje, não há mais cobranças de um compromisso de retorno daqueles que ingressam na universidade com o núcleo onde se preparou para o vestibular. Em site do núcleo do Espírito Santo, temos o seguinte texto de apresentação:

Os alunos são oriundos das classes trabalhadoras, a maioria trabalha durante o dia e faz o cursinho à noite, com muitas dificuldades. Eles são o retrato da perversidade do sistema educacional brasileiro, que coloca nas universidades públicas os filhos dos ricos, deixando excluídos os filhos dos pobres. Nosso objetivo é diminuir essa exclusão.

A ONG Educafro foi fundada pelo frei franciscano David Santos em 1992, e hoje atua em diversos estados brasileiros, recebendo amplo reconhecimento dos meios de comunicação e de instituições de ensino. Até mesmo a Universidade de Havana(Cuba), ao tomar conhecimento do nosso projeto, nos ofereceu oito bolsas de estudo nas áreas de Medicina, Educação Física e Direito. Oito alunos oriundos de núcleos Educafro já estão estudando em Havana.

Com a ajuda de empresas, prefeituras e instituições, centenas de jovens poderão concretizar seu sonho de um curso superior. São futuros médicos, engenheiros, advogados, juízes, jornalistas³³, que certamente se lembrarão e serão eternamente gratos pelo apoio recebido.

Nossa ONG é formada por professores, jornalistas, advogados, médicos, dentistas, vereadores, lideranças comunitárias e religiosos. (www.litoralsulcapixaba.com.br/edufafro)

Durante o período em que dei aulas neste pré-vestibular, observei algumas aulas além das minhas próprias e participei da festa de final de ano com amigo oculto, por eles organizada, além de conhecer a residência de Juliana. Durante este ano, mesmo que não frequentando o grupo com regularidade, mantinha contato e deles tinha notícias através de Juliana e de Juçara, uma das coordenadoras.

E – Um programa destinado a “cotistas” na UERJ

Em virtude do ingresso, através de reserva de vagas, de afro-descendentes e de estudantes oriundos de escolas públicas na UERJ, no início do ano letivo de 2003, o Laboratório de Políticas Públicas (LPP), criou um programa com o objetivo de criar condições de permanência e melhor desempenho dos *cotistas* (como são chamados na instituição) nos seus cursos superiores. Este programa foi chamado de Espaços Afirmados, numa alusão clara às políticas de ação afirmativa.

De julho a outubro deste mesmo ano, o Espaços Afirmados realizou um Seminário de Formação em Estudo e Pesquisa cujos objetivos foram:

³³ Chama-nos atenção o leque de profissões apresentado pela ONG neste site, pois, como já tivemos oportunidade de ver anteriormente neste texto, estes cursos não têm sido, na prática, ocupados pelos estudantes dos pré-vestibulares comunitários.

- Refletir sobre o papel da leitura e da escrita como procedimento de inclusão e exclusão: norma culta/gramática popular e a via do bidialetalismo.
- Discutir estratégias e critérios de busca de uma autonomia de leitura.
- Tornar acessíveis linhamentos básicos de estudo e da pesquisa acadêmica, estimulando, ainda, uma reflexão sobre as exigências e os confrontos mais comuns que giram em torno da estrutura universitária.

O seminário destinava-se a uma média de sessenta estudantes que estavam terminando o seu primeiro período letivo na universidade. Dentro deste seminário, estive com o grupo por três dias, tratando dos aspectos relacionados às práticas de leitura e de escrita.

Esta frente de interação empírica foi extremamente importante no sentido de que se tratava da primeira turma de universitários que ingressavam na universidade através de cotas. E, assim, pude observar de perto, este movimento, acompanhando as discussões e o clima geral em torno deste debate, promovido, em grande medida, pelo Movimento dos Alunos Cotistas da UERJ, organizado pelo EDUCAFRO.

Bibliografia

- ALTMANN, Helena. Processos de inclusão e exclusão do ensino superior. In. DAUSTER, Tânia (org.) *A invenção do leitor acadêmico: universitários, leituras e diferenças culturais*, CD-Rom: Rio de Janeiro, setembro, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8ª ed. São Paulo: Hcitech, 1997.
- BOURDIEU, Pierre (coord.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- CANCLINI, Néstor G. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- _____. *Estar allí. La Antropología y la escena de la escritura*. In.: *O Antropólogo como autor*. México: Paidós, 1989.
- GOFFMAN, Erving. "Performances". In: *The presentation of self in everyday life*. New York, Doubleday, Anchor Books, 1959.
- KUSCHNIR, Karina. Trajetória, projeto e mediação na política. In. : VELHO, Gilberto e KUSCHNIR, Karina (orgs.). *Mediação, Cultura e Política*. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2001.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares, As razões do improvável*. São Paulo: Ed. Ática, 1997.
- MORGADO, Patrícia Paula Lima. "O pré-vestibular para negros e carentes (PVNC) no contexto dos pré-vestibulares comunitários e o empoderamento de identidades sócio-culturais". In: *Anais do X ENDIPE (Encontro nacional de didática e prática de ensino)*. Rio de Janeiro, EURJ, 29 de maio a 1 de junho, 2000.
- NASCIMENTO, A. *Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares*. Dissertação de Mestrado em Educação, UERJ, 1999.
- NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- PARETO, Vilfredo. *Vilfredo Pareto: Sociologia*. São Paulo: Ática (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1984.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 17^a edição. São Paulo: Ática, 2001.
- SOUZA e SILVA, Jailson. *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens da Maré para a universidade*. Tese de doutorado. PUC-Rio, 1999.
- _____. *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- VELHO, Gilberto e KUSCHNIR, Karina (orgs.). *Mediação, Cultura e Política*. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2001.

1.4 Observando, conversando e interpretando

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da abordagem qualitativa, sendo uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Procurarei, neste texto, justificar a opção pela entrevista e pela observação participante como recursos privilegiados desta pesquisa, de acordo com as características tanto do objeto, conforme foi delineado em texto anterior, quanto das diferentes frentes de interação empírica. Buscou-se, também, neste texto, explicitar a maneira como a entrevista foi compreendida nesta pesquisa.

Talvez, a primeira questão que surja quando pensamos em entrevistas seja a escolha do universo dos entrevistados e o problema da *representatividade* dos sujeitos pesquisados. Segundo Fonseca (1999), esta questão não é tratada na etnografia da mesma forma que o é em outros ramos das ciências sociais. Nas análises sociais, diz ela, os “informantes” são cuidadosamente escolhidos conforme critérios (muitas vezes estatísticos) formulados previamente, de modo que sejam representativos das categorias analíticas utilizadas na formulação inicial do problema.

Trabalha-se, neste caso, com o conceito de *amostragem*, ou seja, procura-se garantir uma certa reprodutibilidade estatística - na amostra a ser trabalhada - das variáveis encontradas no universo global a ser estudado, de tal forma que a amostra seja representativa deste universo maior do qual ela faz parte.

Nas abordagens de tipo antropológico, o pesquisador escolhe primeiro seu “terreno” e só depois procura sua representatividade. “Chega ao campo com algumas perguntas ou hipóteses, mas é sabido que estas devem ser modificadas ao longo do contato com os sujeitos pesquisados” (Fonseca, 1999).

De uma forma ou de outra, é preciso estabelecer critérios e estratégias para a escolha do universo a ser entrevistado. Nas abordagens de tipo antropológico, pode-se chegar aos entrevistados não por algum critério objetivo como o ideal da representatividade, mas por afinidades pessoais, ou familiaridade.

Neste caso, costuma-se montar uma rede de familiaridade, partindo normalmente de um contato pessoal direto ou por indicação de algum

intermediário conhecido, de tal forma que um informante vai indicando outros possíveis colaboradores.

Há uma série de restrições em relação a este tipo de estratégia. Uma delas é o fato do excesso de familiaridade venha intervir negativamente no ideal de objetividade e neutralidade do pesquisador³⁴. Fonseca toma, como exemplo, o antropólogo Gilberto Velho que costuma trabalhar com informantes de seu próprio universo. O pesquisador em questão tem uma longa discussão sobre o problema da familiaridade, sustentada basicamente no exercício necessário de estranhar o familiar e familiarizar-se com o exótico (Velho, 1978).

Bourdieu, desconstruindo o ideal de neutralidade, levou esta perspectiva com total radicalismo em sua pesquisa sobre a miséria do mundo (1979), onde defende não apenas a escolha dos entrevistados por redes de familiaridade, como a opção metodológica pela escolha de entrevistadores nativos para evitar o que ele chamou de *violência simbólica*, questão que abordarei mais adiante.

Dependendo do objeto de pesquisa e da abordagem adotada, pode-se ter um maior ou menor grau de liberdade de percurso em relação às questões a serem abordadas nas entrevistas. Nesta pesquisa, trabalhei com entrevistas semi-estruturadas. Neste caso, a entrevista é entendida como um *diálogo* ou uma *conversa comum*, onde o roteiro³⁵ é bastante flexibilizado, constituindo apenas uma listagem de tópicos que devem ser abordados ao longo da interação verbal entre o sujeito-pesquisador e o sujeito-entrevistado. Sobre esta questão, Velho (1986:17) se pronuncia:

Lido com indivíduos que narram suas experiências, contam suas histórias de vida para um pesquisador próximo, às vezes conhecido. As preocupações, os temas cruciais são, em geral, comuns a entrevistados e entrevistador. A *conversa* não é sobre crenças e costumes exóticos à socialização do pesquisador. Pelo contrário, boa parte dela faz referência a experiências históricas, no sentido mais amplo, e cotidianas também do meu mundo, e às minhas aflições e perplexidades. Eu, o pesquisador, ao realizar entrevistas e recolher histórias de vida, estou aumentando diretamente o meu conhecimento sobre a minha sociedade e o meio social em que estou mais diretamente inserido, ou seja, claramente envolvido em um processo de autoconhecimento. (o grifo é meu)

³⁴ O ideal de objetividade e neutralidade do pesquisador, pressuposto herdado pelas ciências humanas das ciências naturais, tem sido amplamente discutido, uma vez que seu objeto é também um sujeito e estabelece com o pesquisador uma relação de intersubjetividade.

³⁵ Ver roteiros de entrevistas, em anexo (1 e 2).

O autor refere-se ao seu trabalho como *pesquisa-diálogo*, no interior da qual afirma não trabalhar com *informantes* no sentido tradicional do termo. Creio que o mesmo se dá nesta pesquisa. Apesar de não poder dizer que os sujeitos com os quais dialoguei no desenvolvimento desta pesquisa façam parte do “meio social em que estou mais diretamente inserida”, apresento-me como uma leitora *oblata*, nos termos de Geraldi (2002), cuja família origina-se nas camadas populares tendo ascendido socialmente a partir da geração de meus pais, por um lado, de modo que grande parte das “aflições e perplexidades” do grupo pesquisado me são, guardando as devidas proporções, de certa forma, familiares, o que facilita e caracteriza a entrevista mais como uma *conversa*, como um *diálogo*.

Apesar desta proximidade ser já um bom começo, é preciso que o pesquisador tenha uma boa entrada no campo, sendo aceito sem restrições, de modo que tenha a liberdade de entrevistar qualquer membro da comunidade a respeito de qualquer tema. Para isso, é necessário estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuos e, observando as diferenças de relação e contato que estabeleci com as cinco frentes de interação empírica, posso dizer que esta confiança e respeito mútuos foram conquistados. Alguns exemplos desta conquista referem-se à demanda, por parte dos “informantes” da pesquisa, em situações diversas, em relação a mim, seja para participar de reuniões sociais, para oferecer ajuda e contribuições à pesquisa, seja para solicitar ajuda na revisão dos trabalhos da faculdade.

Neste sentido, procurei negociar a proteção das informações logo no início da fase exploratória, antes de realizar as entrevistas. O princípio básico é proteger os interesses particulares dos entrevistados, especialmente daqueles que se encontram em situação mais vulnerável no contexto. É preciso, em suma, estabelecer uma relação de confiança, entendimento e transparência com cada um dos informantes.

Algumas das entrevistadas, por exemplo, tendo conhecimento de que havia produzido textos a partir de seus relatos, os solicitaram para lê-los, o que me levou a revê-los muitas vezes de modo a não ferir suas posições. Quando fiquei satisfeita com as inúmeras revisões, disponibilizei este material e obtive o seu consentimento para prosseguir, além de alguns comentários e sugestões.

O respeito pelo entrevistado envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e

anonimato em relação ao informante, se for o caso (Lüdke, 1986). Não raro, os entrevistados consentem a exposição de seus nomes verdadeiros, entretanto, estou convencida de que o mais correto seja utilizar nomes fictícios, uma vez que seus depoimentos foram transcritos, recortados e postos em diálogo com outros textos, sejam de outros informantes, sejam reflexões teóricas e analíticas. Segundo Bourdieu (1997), a própria transcrição é uma re-escrita, sendo já um trabalho de interpretação, uma vez que os sinais de pontuação da norma escrita não dão conta da força ilocucionária da expressão oral, por mais que se dedique o pesquisador em registrar todas as interjeições, hesitações e vícios de linguagem (todos contendo índices de valores de grande importância interpretativa) do entrevistado.

Quanto a este ponto, vale a pena registrar fato de interesse para as análises do material de pesquisa. Tendo tido o cuidado de enviar os textos, conforme iam sendo escritos, às entrevistadas, faço contato com uma delas que me faz a seguinte observação: “Olha, eu gostei muito dos textos, as coisas que você diz são muito importantes, mas só tem uma coisa que, já que você perguntou, eu não gostei...”. Curiosa diante de sua hesitação, encorajei-a a dar sua opinião, e ela prosseguiu: “Não gostei do jeito que você colocou as nossas falas, não me reconheci ali... Poxa, será que a gente tem essa fala, assim, tão pobre?”.

De fato, há uma grande diferença entre a oralidade e a escrita e, certas marcas, próprias do discurso oral e afastados de seu contexto imediato, se por um lado, colaboram para “manter índices de valores de grande importância interpretativa”, por outro, estigmatizam estes falares. Esta observação me levou a rever meus pressupostos e procurar evitar os excessos das marcas da oralidade impressas em seus discursos. Além disso, é claro, este episódio suscitou algumas interpretações bastante relevantes para a pesquisa relativas aos processos de legitimação dos discursos em relação ao seu grau de afastamento da norma culta.

Considerando estes aspectos, a escolha de nomes fictícios também nos coloca em situação de risco, uma vez que, como bem colocou Bourdieu (1997:710), “há toda a informação que está inscrita nos nomes próprios”. Ao deparar-me com esta questão, durante a pesquisa de mestrado, de que os nomes próprios informavam “sobre os valores familiares culturais, sociais e até mesmo econômicos dos falantes, procurei manter estes índices de valores criando nomes que guardassem alguma familiaridade com os nomes originais. Por exemplo, havia um entrevistado cujo nome parecia ter sido criado pela união dos nomes dos

pais e eu o rebatizei com um nome que tinha a mesma origem” (Pavão, 2000: 72). Esta conduta foi mantida no desenvolvimento da atual pesquisa.

A credibilidade dos informantes e de suas informações constitui um outro ponto que merece atenção no desenvolvimento da pesquisa. Trabalhando com o conceito de *evidência* como o material produzido no âmbito da pesquisa em confronto com os pressupostos teóricos, Becker (1999) chama atenção para o problema da confiabilidade das informações geradas na situação de entrevista. Teria o informante razões para mentir ou esconder parte do que considera como sendo a *verdade*? A vaidade ou conveniência podem levar o informante a distorcer suas opiniões. Como o pesquisador deve lidar com estas possibilidades? Becker nos dá um exemplo bastante ilustrativo de sua experiência com a pesquisa entre estudantes de medicina. Entrevistados individualmente, alguns estudantes podem expressar sentimentos profundamente “idealistas” sobre a medicina, mas se comportarem de modo muito “cínico” quando cercados por seus companheiros. Como validar estas informações aparentemente contraditórias? O pesquisador sugere que cada dado seja validado em si mesmo, mas utilizado de forma relativa quanto às diferentes conclusões. A partir deste exemplo, Becker conclui que “os estudantes têm sentimentos “idealistas”, mas que as normas do grupo podem não sancionar sua expressão” (1999: 54). E este dado já é um elemento extremamente rico para as análises futuras.

No desenvolvimento da entrevista coletiva, ao final desta pesquisa, pude observar a ocorrência de fato semelhante ao relatado por Becker, havendo uma tendência, por parte das universitárias, em minimizar as dificuldades encontradas em relação às práticas de leitura e de escrita. Algumas entrevistadas chegaram mesmo a omitir o fato de terem se preparado para o exame de vestibular e de terem tido outras tentativas frustradas antes do ingresso à UPP. Este dado me levou, por um lado, a reforçar a hipótese do papel hegemônico do discurso da ideologia do *dom*, onde o papel dos mediadores nos processos de socialização tendem a ser menosprezados. De outra parte, a “omissão” dos processos de mediação também pode ser creditada à apreensão do *habitus* destas práticas, uma vez que tais disposições são interiorizadas de forma inconsciente, nas redes sociais, aderindo-se ao corpus identitário do sujeito.

Bourdieu também aborda esta questão em relação às suas pesquisas sobre práticas de leitura. Diz ele:

A mais elementar interrogação da interrogação sociológica ensina que as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende: que é que eu leio que merece ser declarado? Isto é: que é que eu leio de fato de literatura legítima? Quando lhe perguntamos: gosta de música, ele entende: gosta de música clássica, confessável. E o que ele responde, não é o que escuta ou lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu ter lido ou ouvido. (in Chartier, 1996: 236)

Na pesquisa que desenvolvi sobre as práticas de leitura e de escrita entre mestres de RPG, este “efeito” foi claramente identificado. Como lidar com o problema? Um dos meus informantes, indagado sobre suas primeiras leituras, declarou ter lido *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, aos sete anos de idade, num tempo que, segundo ele, “durou mais do que duas semanas e menos de um mês, por aí...” (Pavão, 2000: 140). Esta informação me pareceu um exemplo típico da advertência feita por Bourdieu, repetindo-se em diversas outras entrevistas ao longo da pesquisa. No começo da interação com os entrevistados, era comum eles fazerem uma lista dos livros legitimados e indicados pela escola. Algumas destas declarações não eram propriamente falsas, mas ocultavam suas preferências mais concretas de leitura.

Poderia, diante desta situação, ter procurado inquirir o entrevistado de modo a verificar a validade de sua declaração, mas optei por não trabalhar estes dados como *verdadeiros* ou *falsos*, mas como indicadores de uma determinada representação idealizada das práticas de leitura. Desta forma, concluí que estes entrevistados desconsideravam as leituras não legitimadas pela escola (que acabavam relatando ao longo da pesquisa depois de algumas estratégias e de conquista de uma relação de confiança) em relação ao que poderíamos chamar de *leituras legítimas* (legitimadas pelos cânones escolares) e este *dado*, assim construído, teve grande importância no desenvolvimento da pesquisa.

Outra questão recorrente em pesquisas sobre trajetórias de formação de leitores é a subvalorização do papel dos mediadores, por parte dos entrevistados. Nesta pesquisa, também, houve casos em que o entrevistado, considerando-se um “bom leitor”, declarava, com orgulho, não ter mais ninguém na família, além dele, que apreciava a leitura. Ao longo da conversa, entretanto, fazia referências a parentes que o haviam levado à biblioteca pública para fazer pesquisas escolares, ou ao próprio pai que, apesar de não costumar ler, havia se esforçado em adquirir

uma boa enciclopédia que ganhara lugar de destaque na estante da sala, ignorando o seu papel em sua formação, pois, afinal, não se fazem leitores sem acesso a material impresso! Nestes casos interessava-me menos confrontar as contradições presentes em suas narrativas mas, sobretudo, dar conta de interpretá-las. Afinal, parecia-me que estes episódios nos revelam – e isto sim tem interesse para a pesquisa – as concepções que se têm sobre a formação do leitor, associada muito menos à idéia de *formação* em si, do que à idéia de *dom*, *designo divino* ou um *grande esforço individual*, a despeito da precariedade das condições. E, ainda, poderíamos nos colocar a questão: ora, a quem serve a idéia de que ser leitor seja uma questão de dom?

Segundo Becker (1999), mesmo quando uma declaração se mostra seriamente “defeituosa” como relato minucioso de um acontecimento, ainda pode fornecer evidências úteis para outro tipo de conclusão: “ao aceitar a proposição sociológica de que as declarações e descrições que um indivíduo faz sobre um acontecimento são produzidas a partir de uma perspectiva a qual é função de sua posição no grupo, o observador pode interpretar tais declarações e descrições como indicações da perspectiva do indivíduo sobre o ponto em questão”.

Outro ponto, levantado pelo autor e de grande interesse à presente pesquisa, diz respeito ao valor de uma declaração feita em situação de entrevista em relação às declarações espontâneas. Muitas vezes, algumas idéias podem ter sido estimuladas pelo pesquisador na situação da entrevista. A declaração espontânea, segundo o autor, parece menos propensa a refletir as preocupações do observador e seus possíveis *biasses*. O que está em jogo, como nos ensina Brandão (1999:7), no caso das entrevistas, “é menos a deformação ou veracidade das respostas do que a compreensão da lógica de produção do sentido pelo entrevistado (o processo de construção das representações sociais e/ou as bases da descrição de situações)”.

Por esta razão, algumas informações que pude obter através de declarações espontâneas, no contato cotidiano em uma universidade pública (UGP), foram tão enriquecedoras para esta pesquisa. Por exemplo, nunca soube de nenhuma das entrevistadas da UPP, que recorressem ao recurso de copiarem trabalhos inteiros em *sites* de auxílio a universitários como um tal “Zé Moleza”, no entanto, nos corredores da UGP, fiquei sabendo que esta era uma prática mais comum do que

poderia supor, através tanto das declarações espontâneas, quanto da observação participante.

As preocupações de Becker sobre a interferência do pesquisador no desenrolar da entrevista e seus efeitos sobre a coleta de dados são justificadas dentro de uma concepção impregnada de valores cientificistas, mas podem ser abordadas de forma bastante diversa, se pensarmos a entrevista junto às contribuições da lingüística e da antropologia, através das quais, esta pode ser compreendida como uma *conversa*, tal qual concebeu Bourdieu em *A Miséria do Mundo*, assim como Velho, conforme anteriormente comentado.

Neste sentido, creio que as reflexões de Bakhtin (1979), para quem a alteridade ocupa uma posição central, também possam contribuir no sentido de pensar a entrevista como um *diálogo* entre dois sujeitos socialmente posicionados. Segundo o autor, cada um de nós ocupa um lugar e um tempo específicos no mundo e nossas atividades se dão no contato com o outro. A comunicação, portanto, seria o espaço de trocas entre o "eu" e o "outro", a partir de suas posições específicas. Nesta troca, é essencial a compreensão da posição do falante, o momento histórico no qual está inserido, sua trajetória pessoal, seus valores, o meio social que o forma e que é, por ele, transformado, reciprocamente. Podemos fazer uma aproximação do conceito de "lugar do falante", dentro da teoria lingüística de Bakhtin, com o conceito de representação social, tal qual é formulado no campo da sociologia, conforme Dauster (2000) indicou em seu artigo, referindo-se a esquemas socialmente construídos, correspondentes aos interesses dos que o geraram, segundo seu lugar social, definindo maneiras coletivas de agir, pensar e sentir o ambiente no qual estão inseridos. Sua cosmovisão, portanto, seu ponto de vista.

A palavra, no interior da obra de Bakhtin, é objeto de intensa reflexão, na medida em que a reconhece como material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. Segundo o autor, a palavra é arena de disputas e acordos ideológicos. Neste ponto, o autor diferencia o conceito "classe social" que se definiria por um grupo de pessoas que se serve de uma mesma língua, e "comunidade semiótica", que seria um grupo de indivíduos com uma certa identidade ideológica, ou seja, que estabelecem um acordo em relação à significação das palavras desta mesma língua.

A linguagem tem, portanto, um papel central nas interações verbais que se dão na situação de entrevista e, nesta troca, tomando a palavra como arena, como espaço de disputa de valores sociais (Bakhtin,1997), é essencial o reconhecimento do lugar do informante e do lugar do pesquisador, seus horizontes ideológicos.

Através do encontro entre pesquisador e entrevistado, produz-se um novo texto, pleno de contradições, de ressignificações, de acordos, de disputa de valores. O sujeito que pesquisa também ocupa um lugar social e, por mais que se desloque por outros campos, sua visão é determinada por este lugar, de onde tem uma visada particular do mundo, com representações próprias ao seu horizonte social mais imediato.

Na apresentação de seu livro, Velho (1986) pronuncia-se sobre esta questão, advertindo o leitor de que pretende manter, em seu texto, um equilíbrio entre a objetividade e rigor que a produção acadêmica requer e a manutenção de sua subjetividade, apresentando-se “também como um autor e cidadão, preocupado ética e politicamente com sua sociedade”.

Como aponta Gilberto Velho (1978: 43), os dados reunidos por um pesquisador sobre determinado universo cultural tratam de uma interpretação, apenas mais uma versão sobre aquele determinado universo, na medida em que a “realidade”, segundo o autor, sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador e, por esse motivo, deve ser percebida enquanto “objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa”.

Por este motivo, me pareceu essencial que, além de apresentar trechos de transcrições das entrevistas realizadas, procurasse contextualizar as condições nas quais as entrevistas se realizaram, bem como o lugar social do entrevistado e o do pesquisador na situação do encontro, costurando as informações obtidas com as reflexões sobre estar no campo, o próprio processo de elaboração dessas informações e a eterna reordenação da "visada" do pesquisador sobre a situação de entrevista no confronto com seus pressupostos teóricos. Para isso, foi indispensável a manutenção de um diário de campo onde pude registrar esses dados adicionais ao registro oral, nos casos das entrevistas em que optei pela gravação, bem como nos casos de observação participante.

Se tomarmos a entrevista como um espaço de diálogo e de interação verbal, será impossível, e mesmo desaconselhável, seguir um roteiro de forma rígida. O roteiro, neste caso, funcionou como um elenco de tópicos a serem

abordados, sempre se levando em conta a receptividade e disposição do informante em segui-lo.

Na fase exploratória desta pesquisa, tomei como ponto de partida um roteiro básico, que foi sendo reelaborado durante a situação de entrevista, tendo incorporado algumas questões que surgiram na interação com os próprios entrevistados. É curioso o quanto o próprio trabalho das entrevistas e o retorno dos enunciados dos informantes, estabelecem a necessidade de uma reordenação dos tópicos do roteiro, e como a entrevista em si proporciona um refinamento do próprio objeto de estudo.

Cada entrevista era uma longa conversa (não menos de uma hora, chegando a mais de duas, muitas vezes) na linha da história de vida (Alberti, 1989). Apesar de partir de um roteiro, cada entrevistado me levava para onde queria, estendendo meu campo de visão sobre o universo dos estudantes universitários oriundos das camadas populares, suas histórias, suas estratégias de estudo, de acesso aos livros, aos meios eletrônicos, de elaboração dos trabalhos, etc. Esses movimentos se fizeram presentes nos relatórios de campo, como momentos de reavaliação, de confronto de índices de valores, e acredito que sejam valiosos para a pesquisa em geral, entendendo a entrevista como *encontros*, espaço de diálogo e negociação de valores, entrevista aberta.

Cada palavra (cada signo) do texto conduz fora de seus limites. Toda compreensão representa a confrontação de um texto com outros textos. O comentário. O caráter dialógico desta confrontação. (Bakhtin, 1985: 383)

Isto não significa, de modo algum, que a pesquisa de campo se reduza, como alertou Fonseca (1999), a entrevistas quase terapêuticas entre duas pessoas. Na situação de entrevista, é preciso valorizar o informante como indivíduo, mas não se pode perder de vista sua perspectiva sociológica.

Na pesquisa dirigida por Bourdieu sobre a “miséria” social, a palavra dos entrevistados forma a trama da obra que chega a quase 1000 páginas. *A miséria do mundo* inova, apresentando o texto quase integral das entrevistas, seu comentário e uma reflexão teórica sobre seu uso (no capítulo *Compreender*), contrapondo-se sistematicamente aos princípios geralmente ensinados nos livros de método, inclusive do próprio autor em parceria com Chamboredon e Passeron (1968).

A relação social, vivida em situação de entrevista entre entrevistador e entrevistado é o que condiciona os resultados da entrevista. Ela é, como sublinha Bourdieu (1997), dessimétrica: “É o entrevistador que engendra o jogo e institui suas regras; é ele que, na maioria das vezes, designa à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetos e os usos por vezes mal determinados, ao menos para o entrevistado”. Essa “violência simbólica é redobrada por uma dessentiria social cada vez que o entrevistador ocupa uma posição superior ao entrevistado na hierarquia das diferentes espécies de capital, em especial o capital cultural”.

A transcrição da fala de Stela do Patrocínio, interna do mesmo hospital psiquiátrico de Arthur Bispo do Rosário, feita por Viviane Mosé (2001) em livro por ela organizado, traduz esta assimetria de que nos fala Bourdieu:

Eu sei que você é um olho
 Uma espiã que faz espionagem
 É uma criança prodígio precoce poderes
 Milagre mistério
 É uma cientista
 Já nasce rica milionária
 (Stela do Patrocínio In.: Mosé, 2001:128)

Para contornar este problema, os autores de *A Miséria* pensaram, primeiramente, em estratégias compensatórias, procurando selecionar entrevistadores que guardavam uma relação de maior proximidade (social, cultural, étnica, de gênero e mesmo de familiaridade) com o entrevistado. No entanto, grande quantidade de entrevistas realizadas nestas condições tiveram que ser excluídas da publicação, pois traziam apenas dados sócio-lingüísticos incapazes de fornecer os instrumentos de sua própria interpretação.

Bourdieu, então, abandona a idéia da “homologia perfeita” entre entrevistador e entrevistado para minimizar a violência simbólica (substituindo o sociólogo por um entrevistador “mais próximo” do entrevistado), e passa a refletir sobre a maneira pela qual o próprio sociólogo pode se aproximar do entrevistado. Parece-lhe que o sociólogo pode conseguir que o entrevistado, o mais distante que seja dele socialmente, se sinta legitimado a ser o que ele é desde que o sociólogo saiba manifestar-lhe, pelo tom e, sobretudo, pelo conteúdo de suas questões que, sem anular a distância social que os separa, ele é capaz de se colocar no seu lugar em pensamento, de compreendê-lo sem julgar.

Segundo Bourdieu, a situação de entrevista, tal como a concebe, exige um engajamento muito mais ativo do entrevistador, abolindo a tradicional postura de neutralidade. Bourdieu vai definir a entrevista como espaço de troca (interação) verbal, e vai preferir referir-se a ela como “conversação”, que deve ser sobretudo gratificante ao entrevistado, uma oportunidade de refletir sobre si mesmo, podendo este, inclusive, adquirir consciência de sua condição através desta interação. O sociólogo-entrevistador deverá encorajar o entrevistado a melhor elaborar suas autoconcepções. “O entrevistador não deve deplorar, nem rir, nem detestar, mas *compreender*”, preconiza Bourdieu. A entrevista é elevada ao nível de uma forma de exercício espiritual, visando obter, pelo esquecimento de si mesmo, uma verdadeira conversação de olhar, uma espécie de “amor intelectual”. O entrevistador atuaria como um “parteiro”, liberando os atores sociais de sua “verdade”.

Mais uma vez, trago a fala de Stela do Patrocínio que, em conversa com Viviane Mosé, exemplifica esta “tomada de consciência” do entrevistado a partir do espaço de troca verbal da “entrevista-diálogo”:

Nós estamos sentados numa cadeira procurando mesa
 Procurando falatório
 Procurando gravador
 Procurando gravar o falatório todo
 E eu antes não sabia de nada disso
 Isso tudo pra mim é velho
 E eu não sabia de nada disso
 Não tinha uma noção uma idéia
 Do que era isso tudo
 Não tinha
 Aprendi quando vocês vieram me visitar
 (Stela do Patrocínio In.: Mosé, 2001:138)

Nesta conversação, o entrevistador deve estar atento aos não-ditos, a toda espécie de gestos e comunicações corporais. Por este motivo, a transcrição de suas entrevistas também contém interjeições, risos e silêncios. As interjeições de concordância e satisfação do entrevistado devem ser muito bem observadas, uma vez que indicam que o objetivo inicial de criar um clima de confiança entre entrevistador e entrevistado como condição primeira para o bom desenvolvimento da mesma, dentro das concepções de Bourdieu, está sendo satisfatoriamente alcançado.

Stela nos fala de suas sensações diante do gravador, este instrumento do pesquisador que não “fala”:

Este gravador está gravando?
 Parece um livro de reza, está comportado
 Muito comportado, está se comportando
 Ele poderia ser como um rádio mesmo
 Mas está parecendo um livro de reza
 Ele não fala
 (Stela do Patrocínio In.: Mosé, 2001:137)

Segundo Mayer (1995), em algumas entrevistas, esta disposição por parte do entrevistador-sociólogo funciona bem, deixando o entrevistado à vontade e sentindo confiança para se expor, em outros, entretanto, sobretudo em algumas entrevistas realizadas pelo próprio Bourdieu, a autora reconhece os riscos de uma espécie de condução da entrevista por parte do entrevistador - uma vez que ele se adianta na tentativa de construir uma relação de cumplicidade com o entrevistado-chegando a apresentar justificativas e/ou consolos para sua condição e efeitos de sua condição de miséria, no caso. Mayer dá exemplos em que Bourdieu oferece ao entrevistado justificativas dentro de um discurso psicologizante para atitudes de vandalismo, chegando a culpar as autoridades locais por falta de opção de laser, por exemplo.

Bourdieu não chega a renunciar o status de cientificidade da sociologia, apesar de acolher tais idéias, procurando diferenciar o ofício do sociólogo daquele que produz as enquetes de sondagem, mas aponta a “conversação comum” como a **única** maneira de conduzir uma entrevista. Na “conversação comum”, não está em jogo nem o puro *laisser-faire*, nem a anulação do observador, ela se fundamentaria sobre a empatia, uma escuta ativa e de resolução fiel, espelho das propostas da entrevista, onde o sociólogo procura menos as estruturas da personalidade de seu interlocutor, mas os modelos culturais dos quais este é portador, em função dos diversos grupos sociais a que ele pertence.

Como já foi dito em textos anteriores, as entrevistas realizadas com estudantes da UPP foram muito importantes, inclusive pela dimensão longitudinal que conferiu à pesquisa e, talvez por este contato mais próximo e contínuo, ou por uma relação de empatia entre nós, a imagem do entrevistador-parteiro parece adequada. Foi recorrente o retorno sobre a entrevista como uma experiência de tomada de consciência para uma série de aspectos, dos quais se tinha uma visão

muito superficial simplesmente por jamais ter se dado a pensar sobre aquilo anteriormente. O sentimento de inferioridade e de fracasso também vai sendo trabalhado ao longo da entrevista e, principalmente como pesquisadora-professora que fui, em um primeiro momento, procurei, sempre que possível, colocar em questão algumas concepções muito arraigadas como, por exemplo, a idéia de que saber ler e escrever com desenvoltura seja questão de dom, e a idéia de que a variante lingüística por elas dominada seria *errada*, mas apenas inadequada ao meio em que se pretendia buscar formação.

Nas demais frentes de interação empírica desta pesquisa, a observação participante (Malinowski, 1978) junto à descrição densa, foram as principais fontes de elementos para a construção de uma interpretação cultural, nos termos de Geertz (1978), como veremos, mais detalhadamente, no texto que se segue.

Bibliografia

- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. *Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia; prefácios de Sir James George Frazer*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8ª ed. São Paulo: Hcitech, 1997.
- _____. *Estética de la Creación Verbal*. Tradução de Tatiana Bubnova. 3ª ed. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 1985.
- BECKER, Howard S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. Trad. de Marco Estevão e Renato Aguiar. 4ª ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1999.
- BOURDIEU, Pierre (coord.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- BRANDÃO, Zaia. *Conversa com Pós-Graduandos*. In: *Educação*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação PUC-Rio, n.32, ago., 1999.
- _____. “Entre Questionários e Entrevistas”. In: *Educação*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação PUC-Rio, n.32, ago., 1997.

- CARDOSO, Mírian L. “O mito do método”. In: *Boletim Carioca de Geografia*. Rio de Janeiro, ano XXV, p. 61-99, 1996.
- DAUSTER, Tânia. “Representações Sociais”. In.: *Educação*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação PUC-Rio, n.52, jul., 2000.
- ERIKSON, F. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. In.: WITTROCK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, 1989.
- FONSECA, Cláudia. “Quando cada caso Não é um caso”. In.: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 10, 1999.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.
- MAYER, Nonna. “L’Entretien selon Pierre Bourdieu (analyse critique de La misère du monde)”. In. *R. França. Sociol.* França, ano XXXVI, p.355-370, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7^a ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MOSÉ, Viviane (org.). *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome/Stela do Patrocínio*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2001.
- PAVÃO, Andréa. *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de RPG*. São Paulo: Devir, 2000.
- VELHO, Gilberto. “Observando o Familiar”. In.: NUNES, Edson (org.) *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

1.5

Forma e conteúdo: a construção do texto

A medida em que o material das entrevistas e das observações vai ganhando consistência, é preciso verter para o papel as experiências vividas ao longo de uma pesquisa, para que este texto possa independizar-se de seu autor e

interagir com outros leitores e com outros textos, tornando-se, ele próprio, objeto de ressignificações de outros sujeitos. Mas como passar todo esse material do campo empírico para o papel?

Como tratar este material de forma rigorosa e sistemática, guardando sua riqueza e sua diversidade? Bourdieu (1997) resolve este problema de forma original, oferecendo o material das entrevistas ao leitor para que faça sua própria leitura. Sua publicação exige, portanto, fidelidade e legibilidade. Os autores de *A miséria do mundo* não apresentaram o material bruto das entrevistas (o que prejudicaria sua legibilidade), mas mantiveram alguns critérios para garantir a fidelidade. Uma das medidas foi apresentar ao leitor o lugar social de onde o entrevistado produziu aquele discurso. Além disso, são feitos alguns recortes, mas não se substituem palavras e acrescentam-se comentários teóricos. A diagramação do texto utiliza-se de recursos gráficos para se aproximar o mais possível da situação real de interação verbal, reproduzindo interjeições e algumas descrições gestuais, além de sublinhar e grifar trechos do enunciado que foram pronunciados com maior ênfase.

A observação, diz Bourdieu, “não tem por marca controlar a validade de hipóteses, mas somente ilustrar um desenvolvimento teórico. Os comentários adicionais às entrevistas são destinados a orientar o leitor, mas cabe ao leitor, construir sua própria idéia”. As entrevistas falam por si mesmas. O essencial é que permitam a compreensão, já que para Bourdieu “compreender e explicar são no fundo a mesma coisa”.

Esta escolha metodológica é uma verdadeira revolução. Em *A Miséria*, é o sociólogo que se apaga por trás da palavra do entrevistado, reduzido ao papel de “escrivão público”, essencialmente encarregado de acompanhar as mensagens que lhe foram confiadas.

Atualmente, não se espera apenas que o sociólogo seja compreensível, mas que se faça compreender pelo grande público, endereçando-se à emoção tanto quanto à razão. Neste caminho, Bourdieu sublinha a correspondência entre a sociologia e a literatura, procurando dar ao texto um tratamento literário de tal forma que possa ser lido como um romance. Para o autor, o sociólogo é o profissional que dá a palavra àqueles que ficaram sem voz no jogo social.

Mesmo procurando ser, o mais possível, fiel ao registro original das vozes dos entrevistados, preocupação que compartilho com o autor, todo o material

vindo das observações, entrevistas, imagens e documentos, será organizado por conta e responsabilidade do pesquisador que é também autor de um texto que ele passa a escrever e não apenas como um “escrivão público”.

Esta fase da pesquisa é comparável ao processo de edição de um vídeo, por exemplo. Aquele momento em que a equipe dispõe de grande quantidade de fitas gravadas, resultado desta aproximação do pesquisador com seu objeto, mas precisa fazer cortes e colagens para produzir um vídeo de uma hora e meia ou de apenas quinze minutos, dependendo de sua especificidade. Com a produção de um texto se dá mais ou menos o mesmo.

Certamente, o sujeito que vai a campo filmar, tem já em mente alguns pressupostos e objetivos mas, certamente, ao final do trabalho, terá sido surpreendido por imagens que reordenarão seu roteiro inicial, de forma que novas categorias serão construídas a partir da recorrência e interesse das próprias cenas colhidas na fase da filmagem. Esta é a fase *crítica*, porque exige a observação de *critérios* (lembramos que as palavras *crise* e *critério* têm a mesma etimologia) e é importante que as categorias de análise estejam muito bem construídas e introjetadas pelo pesquisador. Neste processo, coloca-se mais um desafio na aventura da pesquisa: a experiência do luto, uma vez que selecionar implica em perda, implica em ter a clareza de que do vasto material com o qual o pesquisador interagiu, nem tudo terá lugar no texto final. O material que ficará "de fora" entretanto, não deve ser simplesmente abandonado, podendo conter objetos para futuras pesquisa e reflexões.

O momento da redação da pesquisa muitas vezes não recebe a atenção e o cuidado que merece, talvez porque não estejamos muito conscientes da integração entre forma e conteúdo e do papel do pesquisador como autor de textos, produtor de “ficção”. O texto não é apenas uma consequência do trabalho desenvolvido, uma forma de divulgação deste trabalho, é um trabalho autoral onde não se pode pressupor neutralidade. Refletindo sobre esta questão, Velho (1986: 19,20) dirá:

Através de observações, entrevistas, reuni um material que me fornece a matéria-prima para a redação de um *texto*. Este tem vários níveis e momentos. É importante frisar que mesmo quando apresento resumos de histórias de vida, produto de entrevistas gravadas ou anotadas, não estou, em nenhum momento, transcrevendo direta e simplesmente gravações ou copiando anotações. De fato, estou produzindo um texto que é de minha responsabilidade enquanto *autor*. Os cortes que faço, os indivíduos que privilegio, tudo isso delinea o âmbito de arbitrariedade em que se move o

pesquisador-autor. Nesse sentido Paulo, Carlos, Norma, Luíza, etc. são de alguma maneira *personagens*, fazendo com que as fronteiras entre um conhecimento científico, objetivo, e uma interpretação de natureza mais artística, subjetiva, não sejam tão óbvias.

A produção do texto é um problema muito caro às ciências humanas e outros autores entram na corrente de reflexões sobre o seu papel nas ciências sociais. O sociólogo Daniel Bertaux (1979), por exemplo, em *Écrire la sociologie*, faz uma crítica à reprodução do formato impessoal e referencial defendido pelas ciências exatas, pelas ciências humanas, e pela sociologia em particular. Ele defende a idéia de que o discurso científico, tal como tem sido proferido, não é feito para ser lido, a não ser de vez em quando, por certos especialistas. Bertaux sublinha o paradoxo do sociólogo menosprezar o público que os ignora e fechar as janelas da torre de marfim, uma vez que este público seria a razão de existir da sociologia, e nos coloca uma questão: que outra forma de discurso a sociologia poderia experimentar, que seja mais próxima dos conteúdos que ela tem a apresentar? É no âmbito da literatura, diz ele, que o conteúdo teórico se torna mais legível, mais claro, mais refinado, mais rico de exemplos concretos, garantindo aquilo que o discurso teórico, em primeira instância defende; a universalidade.

O discurso das ciências humanas é antes de mais nada, um discurso, e é preciso assumir tal coisa, uma vez que, segundo Bertaux, não se pode aplicar a ele os critérios de veracidade do discurso científico. Deveríamos, sobretudo, procurar atingir o que faz a qualidade de um discurso enquanto tal: a qualidade literária. Entretanto, é preciso estar atento para não substituir a ditadura científica da objetividade pela ditadura literária da subjetividade. Seria preciso encontrar uma outra forma fora deste eixo, nem uma coisa nem outra. O autor propõe a forma do *récit*, do relato, da narrativa. A maneira mais simples, diz ele, de dizer o mundo; da tradição oral à imagem cinematográfica, passando pelo romance e a tragédia, foi de recontá-lo. O relato, segundo o autor, apesar de parecer um discurso simples, necessita um longo período de amadurecimento, para passar da experiência vivida à análise reflexiva, e da análise reflexiva à síntese.

Uma outra forma de enriquecer um relato sociológico, segundo Bertaux, é de incorporar o relato da *démarche* dos pesquisadores eles mesmos, de suas experiências e de suas descobertas progressivas. Da Matta (1978) também ressalta

a importância de se valorizar o que, da experiência de campo, costuma reduzir-se a anedotas curiosas. Segundo o autor, a tendência a depositar essas experiências pessoais e existenciais do pesquisador num lado obscuro do ofício, “é um modo de não assumir o ofício de etnólogo integralmente, é o medo de sentir o que a Dra. Jean Carter Lave denominou, com rara felicidade, numa carta do campo, o *anthropological blues*.”, uma maneira muito envergonhada de não assumir o lado humano e fenomenológico da antropologia.

Neste texto, Da Matta discorre sobre a questão de transformar o exótico em familiar e/ou transformar o familiar em exótico, da necessidade da Antropologia resgatar o lado extraordinário das relações pesquisador/nativo, de ser vista como uma ciência interpretativa, uma ciência que se dá a partir do diálogo entre seres humanos e, principalmente, “a admissão de que o homem não se enxerga sozinho. E que ele precisa do outro como seu espelho e seu guia”.

Outro autor que contribui para o desenvolvimento de uma metodologia particular para as ciências humanas é o antropólogo americano Geertz (1989). Segundo ele, a cultura é um conceito essencialmente semiótico que se baseia no fato de o homem, como propôs Max Weber, ser um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, sendo a cultura exatamente estas teias e a sua análise, as estruturas de significados socialmente estabelecidas, e “portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (1989:15).

Fazer etnografia, diz Geertz, é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho com uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, e esta “leitura” será inevitavelmente subjetiva, uma vez que o comportamento humano é visto como ação simbólica.

Além disso, Geertz enfatiza o papel da linguagem no ofício do etnólogo, que se sustenta basicamente nas interações verbais com os sujeitos que se tornam objetos de pesquisa. O objetivo da antropologia, diz ele, é o alargamento do universo humano, ao qual o conceito de cultura semiótica se adapta muito bem, uma vez que a cultura não é um poder, mas um contexto, algo dentro do qual os comportamentos e tudo o mais que é observado pode ser descrito de forma inteligível - isto é, descrito com densidade. Estas descrições são apenas interpretações de interpretações e são portanto uma espécie de ficção, tão fabricada quanto um texto literário.

O etnólogo inscreve o discurso social, ele o anota através de um relato, e o que a escrita fixa são justamente os enunciados, sua interpretação, a compreensão subjetiva que o etnólogo constrói a partir do contato com uma realidade não familiar. O resultado deste trabalho é apenas um texto, uma interpretação possível que pode ser aprofundada ou mesmo contrariada, um ensaio que entra na corrente de textos da humanidade.

A análise cultural é intrinsecamente incompleta (...) e essa é a vida do etnógrafo, além de perseguir pessoas sutis com questões obtusas (...), não há conclusões a serem apresentadas; há apenas uma discussão a ser sustentada. (Geertz, 1989: 39)

Bakhtin (1992) traz também uma discussão muito enriquecedora para a experiência da pesquisa e da metodologia: a questão dialógica entre forma e conteúdo na construção de um texto. Esta relação deve ser observada, uma vez que tanto forma quanto conteúdo são significativos e refletem uma ideologia que é própria à realidade de uma época e de um determinado grupo social. Há uma unidade indestrutível entre forma e conteúdo, uma relação dialógica.

Para exemplificar sua tese, Bakhtin busca na literatura russa o exemplo de “O homem supérfluo”, romance de Turguiéniev³⁶, que influenciou toda uma geração, nos anos 1830, conhecida como “geração idealista”, e nos coloca a seguinte questão: “Não parece evidente que ‘o homem supérfluo’ não surgiu no romance de forma independente e sem qualquer ligação com os outros elementos constitutivos do romance? Bem ao contrário, o romance no seu conjunto reestruturou-se como um *todo único, orgânico*, submetido a suas próprias leis específicas” (1997:40). E, mais adiante, conclui: “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes, senão aquilo que adquire um valor social” (1997:45).

Para o autor, as mudanças se dão como *um todo*, na relação dialógica e recíproca entre infra-estrutura e superestruturas, entre a realidade social e o domínio da ideologia, entre forma e conteúdo das produções humanas.

³⁶ O exemplo dado por Bakhtin pode nos parecer muito exótico, mas encontramos em nossa realidade, casos como a obra de Oswald de Andrade que, em pleno movimento modernista, propõe uma reestruturação na literatura brasileira que, analogamente ao “Homem supérfluo”, reflete-se tanto na forma quanto no conteúdo, expressando um determinado horizonte ideológico.

Segundo Bakhtin (1992:279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” e, por isso, “não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana”. A utilização da língua efetua-se, segundo o autor, em formas de enunciados orais e escritos que emanam das diversas esferas da atividade humana e “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”³⁷.

Ora, se considerarmos a vida acadêmica como uma das muitas esferas da atividade humana, seria razoável supormos que dela também emanem determinados gêneros discursivos com regras mais ou menos estáveis em consonância com o horizonte ideológico desta esfera particular. Apesar de estar envolvida na realidade objetiva que observava de modo geral (a vida acadêmica), fui tomada por grande interesse pela categoria nativa *texto*, utilizada, recorrentemente, tanto pelos estudantes da universidade particular, quanto da privada, e que se refere, em síntese, à unidade mínima da esfera da atividade pedagógica no interior da vida universitária, seja ela qual for.

A hipótese que levanto e que pretendo desenvolver com maior cuidado no texto dedicado às fotocópias como suporte de leitura é a de que o *texto* seja um gênero do discurso próprio do universo acadêmico e que vem se estabilizando como tal através de um longo processo histórico de formação. Segundo Bakhtin:

A língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança. (1992: 285)

De tal sorte que, segundo o autor, para chegarmos à compreensão histórica destas mudanças, é indispensável concentrarmos nossa atenção na análise profunda das mudanças dos gêneros do discurso referentes a cada esfera da atividade humana, uma vez que os gêneros, segundo Bakhtin (1992), “de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social” e, sendo assim, nenhum fenômeno novo, seja ele fonético, lexical, gramatical ou

³⁷ Parte das reflexões aqui desenvolvidas sobre *gêneros discursivos* encontra-se em texto apresentado no 13º UERJ Sem Muros, de 2002, sob o título *Trabalhando com gêneros discursivos em oficinas de leitura e escrita*.

composicional, que emana da vida social, deixa de refletir-se na estrutura tanto dos gêneros do discurso primários (os enunciados espontâneos, segundo o autor), quanto dos secundários (aos quais Bakhtin classifica também como complexos e exemplifica com o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc.).

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (Bakhtin, 1992: 282)

A hipótese que levanto, portanto, é que o *texto* é a expressão de um longo processo de transformações tanto no campo da transmissão pedagógica, quanto da produção de conhecimento na academia que, como comenta Lajolo (2000:22) sobre a literatura infantil como *gênero*, “só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como *gênero*) no momento em que a sociedade (...) necessitou dela”.

De alguma forma, o que estou procurando demonstrar é que o gênero do discurso secundário científico - tese vem se transformando em função de necessidades impostas por suas condições de produção e de divulgação e creio que seria de grande importância, em pesquisas posteriores, aprofundar-se o estudo deste gênero e os significados ideológicos que ele reflete no campo das mudanças na esfera da vida universitária impostas pela lógica quantitativista de políticas neoliberais.

O *texto*, como gênero do discurso, portanto, apresenta uma série de regras mais ou menos estáveis que nós, que vivemos nesta (e desta) esfera de atividade humana, conhecemos muito bem. Um *texto*, em geral, é um fragmento de um livro ou de uma coletânea que, arrancado de sua unidade original, é reunido em uma nova unidade cuja autoria fica a cargo dos professores. Preferencialmente, não são muito longos, especialmente se forem destinados aos cursos de graduação, e mais curtos ainda se tiverem os cursos de pedagogia como auditório (Corrêa, 2001)³⁸. Sendo muitos deles, excertos de coletâneas, gênero editorial cada vez mais

³⁸ Em sua pesquisa, Corrêa (2001) investiga as práticas de leitura no curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, tanto no pólo da produção, quanto da recepção. Analisando as estratégias de seleção de *textos* a serem oferecidos aos estudantes, pelos professores, Corrêa obtém a informação de que estes, que lecionam em diferentes cursos, percebem a necessidade de escolher *textos* mais curtos para o público da pedagogia que, apresentaria, segundo os informantes, maior dificuldade de leitura.

difundido no campo da produção textual da atividade acadêmica, é comum que tragam a bibliografia de referência ao final de cada artigo e não da obra.

Como forma de apresentação das reflexões desta pesquisa sobre este determinado objeto, conforme foi definido e, coerente com o referencial teórico apresentado, optei, portanto, por me utilizar do *texto*, formato que se revelou, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, suporte privilegiado em que a cultura escrita se dá a ler na universidade e, em especial, aos estudantes oriundos das camadas populares. Na universidade, estes *textos* são organizados em pastas que adquiriram um *valor social*, nos termos de Bakhtin e, por isso, fazem parte do domínio da ideologia relativa ao horizonte destes estudantes, em especial, e da universidade, como um todo.

Buscou-se, portanto, que os *textos* que compõem a presente tese tivessem autonomia em relação uns aos outros, alguns deles tendo sido publicados em forma de artigos ou apresentados em congressos da área, em versões menos elaboradas. Alguns deles tiveram sua origem nos trabalhos realizados para as disciplinas que fizeram parte de minha formação no programa de doutorado. Nenhuma das versões aqui apresentadas, entretanto, se tornaram públicas e jamais se viram reunidas como se encontram neste trabalho, o que confere a originalidade característica do gênero-tese.

A opção por este formato de tese justifica-se não apenas pela manutenção da relação entre forma e conteúdo como aos objetivos de divulgação científica. Assim, os *textos* podem ser desmembrados desta unidade, planejada inicialmente por mim, e vir a integrar outras unidades, sejam elas pedagógicas ou não. Este conjunto poderá, portanto, ser visto como uma coletânea ou uma “pasta de disciplina”, como as que os professores universitários costumam preparar, e através das quais, disponibilizam o material que pretendem abordar em seus cursos. Por esta razão, cada unidade (*texto*) traz a relação bibliográfica específica daquele tema ao seu término³⁹. Ao final de todos os textos, entretanto, apresento, nesta versão, as referências bibliográficas de todos os textos reunidas, conforme me foi sugerido na defesa e de acordo com as normas exigidas nesta instituição.

³⁹ Muito provavelmente (seria preciso pesquisar), a tendência dos editores incluírem as referências bibliográficas ao pé da página seja uma de suas estratégias (Chartier, 2002) de mediação a fim de facilitar o uso dos capítulos de um livro como *texto*, adiantando-se, pois, no processo de sedimentação deste novo gênero do discurso acadêmico.

Há uma heterogeneidade dos *textos* aqui reunidos, tanto quanto aos seus estilos, formatos, quanto aos momentos da pesquisa em que foram originalmente concebidos, havendo alguns produzidos há quatro anos atrás e outros bem mais recentes, dadas as *condições sociais concretas de produção* (Chartier, 1982) em um doutorado, hoje em dia.

Importante, também, levantar, em defesa que faço deste *gênero*, a riqueza que estas condições de produção lhe conferem, pois que, tendo sido produzidos originalmente para diferentes *auditórios*, estes *textos* alimentaram-se e desenvolveram-se na interlocução com diferentes platéias, desde os professores das disciplinas que cursei no programa de doutorado aos inúmeros professores e pesquisadores que teceram comentários sobre eles, por ocasião de sua apresentação em congressos e encontros científicos, indicando, muitas vezes, problemas que, pela proximidade com o trabalho, não tinha um *excedente de visão* para enxergar.

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8ª ed. São Paulo: Hcitech, 1997.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BERTAUX, Daniel. *Écrire la Sociologie*. Information sur les Sciences Sociales. n.1, 1979.
- BOURDIEU, Pierre (coord.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre Práticas e Representações - Memória e Sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.
- _____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CORRÊA, Carlos Humberto Alves. *Leitura na universidade: entre as estratégias de produção e as práticas de recepção*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

- DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo ou como ter um “Antropological Blues”. In. NUNES, Edson de O. *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GEERTZ, Clifford. Estar allí. “La Antropología y la escena de la escritura”. In.: *O Antropólogo como autor*. Madrid: Paidós, 1989.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- PAVÃO, Andréa. Trabalhando com gêneros discursivos em oficinas de leitura e escrita. 13ª edição do UERJ Sem Muros na oficina *Algumas experiências na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental* organizado pelo GEFEL (Grupo de estudos de formação de escritores e leitores), 27 de setembro, 2002. Mimeogr.
- VELHO, Gilberto. “Observando o Familiar”. In.: NUNES, Edson (org.) *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.