

2 Notícias do Campo

2.1 Universidade e setores populares: identidades, motivações e projetos ¹

Trabalho, pra mim, é difícil, porque o trabalho que eles querem dar pra gente, é um trabalho que a gente não quer. Eles querem que a gente continue sendo gari, continue sendo o que a gente não é, a gente não quer ser isso. Eu, pelo menos, quero ser desenhista profissional, posso não conseguir... É aquele negócio, né? Sou pobre, não vou me ligar tanto... (Marcinho VP)²

O presente texto é um pequeno ensaio a cerca de trajetórias de indivíduos³ oriundos das chamadas camadas populares que, por motivações diversas e, apesar de algumas dificuldades iniciais, têm como projeto ingressar na universidade, constituindo-se a primeira geração, no interior do núcleo familiar, a se tornar universitário e a tentar romper, de alguma forma, com a divisão social do trabalho imposta pelo modo de produção capitalista.

O acesso é facilitado, por um lado, pela *mediação* (Velho, 2001) de pré-vestibulares comunitários que buscam, na maioria dos casos, *compensar* o *déficit* do ensino público no Brasil e, por outro, pela própria instituição universitária em questão que, por ser filantrópica, dispõe de um programa social de bolsas de estudos, que isenta o estudante do pagamento das mensalidades em troca de incentivos fiscais.

Uma das estratégias de ingresso, como foi visto em trabalhos anteriores, consiste em optar pelos cursos menos disputados do vestibular que se concentram nas ciências humanas. Além disso, considerando que as universidades públicas, mesmo nestes cursos, têm maior procura, a universidade particular se torna uma

¹ Este texto é uma versão de artigo publicado nos Anais do V Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo e Produção de Identidade. Portugal: Braga, 2002.

² Marcinho VP, ainda garoto, em imagem de arquivo inserida no Vídeo *Universitários do Morro*, de Suziane Melo, colhida de documentário de Eduardo Coutinho, *Dois Semanas no Morro*.

³ Dados sociológicos dos entrevistados (Anexo 3), bem como a situação de contato e o contexto da pesquisa foram tratados detalhadamente em textos anteriores.

brecha, dentro de seu campo de possibilidades, para o desenvolvimento do projeto de se tornar universitário. No curso de pedagogia, por exemplo, a relação candidato/vaga da UPP, no último vestibular (2004), é 3,5 vezes menos disputada do que no concurso para a UGP.

Apesar destas estratégias e mediações, as fronteiras simbólicas que envolvem a universidade são muito marcantes e ultrapassá-las implica em grande determinação e disciplina. Quais são as motivações que estão por trás deste deslocamento, que não é apenas geográfico mas, sobretudo, simbólico? De que forma estes projetos individuais são sustentados por grupos englobantes? Como se dá a construção da identidade destes indivíduos entre províncias de significados e sistemas de relevância, aparentemente, tão distantes?

Concentro-me, então, nas questões relativas ao significado da universidade para o grupo estudado, seus projetos e motivações, bem como as estratégias concretas de viabilizá-los. O papel dos mediadores no desenvolvimento do “projeto universitário” também é abordado, assim como o cotidiano destes estudantes e as fronteiras simbólicas que são transitadas. Seguem-se algumas considerações sobre a construção da identidade de estudante universitário além de uma breve reflexão sobre o papel dos falares dos estudantes bolsistas neste processo de inclusão à vida universitária, e a bibliografia de referência.

O significado da universidade para o grupo estudado: projetos e motivações

Para a maioria dos bolsistas entrevistados da UPP, estar na universidade é um “privilégio”, uma forma de “destaque” (termos nativos). Mas, embora reconheçam que ser estudante universitário é um distintivo em seu meio de socialização de origem, o desejo de socializar o conhecimento ao qual têm acesso, beneficiando sua comunidade de origem, é recorrente, estando a maioria já engajada em algum projeto comunitário e social. A fala de Juliana talvez exemplifique bem o que é ser estudante universitário para este grupo:

É interessante isso que eu sinto, é... me sinto mais universitária fora daqui do que dentro... Porque aqui eu tô naquele ambiente, né? Mas eu não me sinto dentro do ambiente, parece que eu caí aqui de pára-quedas. Mas lá fora, não. Lá fora... não é que eu sou metida, entendeu? Mas eu me sinto, entendeu? É um ego que fala dentro de mim.

Podemos encontrar na imagem trazida por Juliana, uma correlação com o *estrangeiro*, tal como descrito por Simmel (1983:183): “sua posição no grupo é determinada, essencialmente, pelo fato de não ter pertencido a ele desde o começo, pelo fato de ter introduzido qualidades que não se originaram nem poderiam se originar no próprio grupo” ou, ainda, na definição de Schutz (1970:91) na qual o *estrangeiro* seria “um indivíduo adulto de nossos tempos e de nossa civilização que tenta, permanentemente, ser aceito ou, ao menos, tolerado pelo grupo do qual ele se aproxima”.

Esta relação entre distância e proximidade tão peculiar ao estrangeiro, lhe confere, segundo Simmel, um grau de “objetividade” necessário para serem requisitados como *juizes de fora*, em certas cidades italianas, para arbitrar conflitos: “ele é mais livre, prática e teoricamente; examina as condições com menos preconceito; seus critérios para isso são mais gerais e mais objetivamente ideais; não está amarrado à ação pelo hábito, pela piedade ou por precedente” (Simmel,1983:185). Por outro lado, esta liberdade lhe é perigosa, na medida em que, em caso de sentir-se ameaçada, a sociedade local tende a responsabilizar o estrangeiro.

A situação dos bolsistas, tanto quanto a dos cotistas, ainda que em menor grau⁴, guarda algumas semelhanças com a imagem quase arquetípica do estrangeiro, do imigrante.

Como já foi dito, ser estudante universitário implica também em um certo *jogo de cena*, nos termos de Goffman (1959), no interior da construção de uma nova identidade e do sentimento de pertencimento. Sobre isso, uma das entrevistadas, Maria Cláudia, fez um interessante relato sobre a sua performance na biblioteca central:

Eu gosto de ficar lá na sala de estudos dos pós-graduandos. Eu gosto de fazer de conta que sou mais do que uma simples graduanda. Eu faço como eles: pego um monte assim de livros, entro toda decidida assim na sala, toda séria – é que os pós-graduandos são tudo assim, sério – e espalho os livros pela mesa. Depois, estico meus pés assim noutra cadeira, que eles também fazem assim, né? E fico lá, me sentindo como eles.

⁴ Reconhece-se que, nas universidades públicas, embora os cotistas adquiram um corpus identitário bastante peculiar, esta diversidade não é tão radical quanto à observada na UPP entre *bolsistas e elite*.

Outras dirão ainda que ser estudante universitário é “ter tempo”, tempo para aproveitar tudo o que a universidade oferece e do que a maioria se sente privada. Segundo seus depoimentos, poder flunar um pouco e estar livre para participar dos múltiplos eventos como palestras, feiras, seminários, exibição de filmes e debates, entre outros, faz parte da identidade do universitário.

De alguma forma, para o grupo da UPP, ser universitário implicaria em não trabalhar, provavelmente porque freqüentam uma universidade aonde a maioria vem de classes abastadas, tendo condições de dedicar-se exclusivamente aos estudos. A inserção no mundo do trabalho, aqui, é um importante divisor de águas, estabelecendo, também, uma divisão de classes, na qual a maioria dos bolsistas, por estar implicada direta ou indiretamente no mundo do trabalho (trabalhando ou tendo seu projeto sustentado por familiares que trabalham em serviços que exigem baixa qualificação e são mal remunerados), identifica-se com o que poderíamos chamar de *classes trabalhadoras*.

Na UGP, a identidade de universitário não se funda tanto a partir deste referencial (de que ser universitário, pra valer, é não precisar trabalhar, ter tempo), uma vez que a maioria (64, 28%) , ao menos do curso de pedagogia, trabalha enquanto estuda. O que se nota, claramente, é que na UGP, o curso de pedagogia já era procurado, prioritariamente, por mulheres das camadas médias e populares, enquanto na UPP, o convênio com os pré-vestibulares comunitários altera o perfil do corpo discente, produzindo estranhos processos de pertencimento. Quanto aos estudantes da universidade UPB, com os quais tive contato, todos trabalham enquanto estudam, necessariamente, para pagar a universidade. Uma tem bolsa mas, mesmo assim, trabalha e isto não interfere na construção de sua identidade como universitário; ao contrário, para este grupo, ser estudante universitário implica em trabalhar para sustentar o projeto de estudar.

Do grupo da UPP, apenas as solteiras e Juliana conseguem desfrutar o campus com mais liberdade. Adriane, depois de um ano de faculdade, indo e vindo todos os dias de Sepetiba, alugou um apartamento próximo à universidade o que lhe permitiu maior dedicação aos estudos. Lindonéia e Lucimar têm uma vida muito corrida e, por ocasião de nosso primeiro contato, quando cursavam o terceiro período da faculdade, só haviam ido à biblioteca uma única vez desde que ingressaram na universidade.

Ressentem-se também de usufruir do laboratório de informática da UPP por falta de tempo. Os professores exigem que os trabalhos sejam digitados, mas as dificuldades são grandes. Como apenas Maria Cláudia⁵, dentro deste grupo, possui computador em casa, a maioria têm pouca oportunidade de praticar e, depois de amargar uma ou duas horas de espera, dependendo da fase do período (no final dos períodos a procura é muito grande, para a redação dos trabalhos de final de curso), o tempo de uso dos computadores é limitado para que um maior número de estudantes tenha acesso.

Assim, o tempo disponível é todo consumido em tentativas e erros de quem ainda não tem muita familiaridade com computadores. Esta tem sido uma forma de exclusão para qual vários profissionais estão atentos, o chamado *analfabetismo tecnológico* ou *exclusão digital* (Silveira, 2001). Muitas vezes, a dificuldade de acesso a computadores aliada à falta de conhecimento e prática, as leva a contratar serviços de digitação ou a encarregar-se do trabalho intelectual na produção de um trabalho em grupo, por exemplo, para poder delegar a parte da digitação à outra colega, o que constitui um grande esforço.

Há uma infinidade de outras atividades que se dão no campus, das quais, em função de sua rotina, ficam privadas, tais como aulas de inglês, dança, canto coral, movimento estudantil, só para citar as que foram por elas mencionadas. Em geral, estas atividades, ou são oferecidas em horário das aulas ou em horários proibitivos para quem mora fora das redondezas da universidade.

Além da menor disponibilidade de tempo e dedicação, seja pelas longas distâncias a percorrer, seja pela necessidade de trabalhar, outras dificuldades se lhes impõem. A maior de todas, parece relacionar-se às competências lingüísticas. As entrevistadas da UPP reclamam da dificuldade de ler e interpretar, de redigir um texto e de se expressar oralmente em sala de aula sem receios. Em geral, preferem ficar caladas, só ouvindo, com “medo de falar bobagem”. Em entrevistas, amiúde, relatam casos em que suas falas são interrompidas por professores para correção de formas verbais ou erros de concordância: “eu não

⁵ O pai de Maria Cláudia é um próspero comerciante da Rocinha. Tanto Maria Cláudia quanto seu irmão possuem, cada um, além da casa onde moram com a mãe, mais um pequeno imóvel na Rocinha que alugam dispondo da renda para seus gastos pessoais. O computador foi dado de presente pelo pai ao irmão. Em sua entrevista, Maria Cláudia declara com orgulho que a rua onde mora leva o nome do pai pelo prestígio que tem e, além disso, sua casa fica na fronteira da região até onde o carteiro entrega correspondência, afirmando assim, uma forte distinção. Maria Cláudia se orgulha também de não precisar de auxílio do FESP.

falo os *esse e*, às vezes, então, eu acho melhor nem falar, fico com *vergonha*". Em suas falas ecoam as falhas constantemente apontadas: "meu texto não têm conteúdo", "eu não entendo o que o autor quis dizer", "eu não sei escrever o que o autor quer dizer", "eu não sei fazer um resumo crítico", "eu não tenho tempo"...

Mas, apesar deste discurso, elas estão lá, ocupando este espaço. Lucimar acorda às quatro horas da manhã, assiste às aulas, vai à oficina de fotocópias, pega os *textos*, "come qualquer coisa" na universidade, divide uma refeição no bandeirão com a colega Lindonéia, sai correndo para São Gonçalo atender às crianças da creche. Volta para casa às oito da noite, prepara comida, olha as crianças, começa a estudar. Às vezes vai até às duas da manhã, dorme pouco. Suas práticas de leitura acontecem nos espaços mais inusitados, menos na biblioteca... "eu leio até no banheiro, em fila de ônibus... na viagem eu prefiro dormir, adoro dormir no ônibus", diz Lucimar. E, aos sábados, ainda arranjam disposição para trabalhar no projeto dos pré-vestibulares.

Lucimar, Lindonéia, Mariana, Juliana... são trajetórias de vida diferentes, certamente. Mas algumas recorrências podemos observar. Uma delas refere-se à opção do curso. Mais que ser pedagoga ou assistente social, elas desejavam fazer faculdade, "ser universitária", construir esta identidade. As histórias revelam, em geral, casos de grande frustração. A opção por Pedagogia ou Serviço Social é, muitas vezes, a última opção, a última tentativa, depois de várias investidas frustradas de ingresso à universidade. Com exceção de Adriane, Mônica e Juliana, todas fizeram pelo menos mais uma tentativa antes de ingressar nesta universidade. Com exceção de Adriane e Lindonéia, todas queriam fazer outros cursos, tinham outras "vocações".

Nos pré-vestibulares que freqüentei durante a pesquisa, em comunidades do Rio de Janeiro, indagados sobre suas opções de cursos aos quais pretendiam prestar o vestibular, identifiquei outra barreira: a integralidade do curso. Vejamos a fala de vestibulandos das camadas populares:

- Eu tava a fim de fazer engenharia de telecomunicações, mas o curso é integral, pra mim fica difícil...

- Tem áreas, no caso, que não tem como o pobre, a pessoa que mora na favela, fazer. Porque o pobre vai fazer medicina como se é integral e ele precisa trabalhar ele precisa sustentar a família e, às vezes, ele é sozinho, mas ele ajuda o pai, a mãe, sei lá, uma tia, uma avó... Ele não tem como abandonar o trabalho para cursar medicina porque é o sonho dele, porque é legal.

O mesmo se dá entre as estudantes de pedagogia da UGP, onde 37,5% dos ingressos optaram por este curso depois de uma ou mais tentativas frustradas para outras faculdades mais concorridas.

Fazer História, Psicologia, Fisioterapia, Matemática fica na dimensão do “sonho”. Nos termos de Schutz (1979), mera *fantasia*, que não age concretamente sobre o mundo externo. Neste caso, a escolha por um curso de menor prestígio e menos disputado no vestibular constitui uma avaliação *racional* do *campo de possibilidades* ao seu redor de forma a viabilizar, tornar possível e não apenas um devaneio, o projeto de cursar uma faculdade, a partir de um planejamento concreto. Na fala de Marcelo, estudante da história da UPP esta dimensão fica bem clara: “Eu queria ir para direito mas, ao longo do curso (pré-comunitário), fui amadurecendo as idéias e decidi tentar para história, como estratégia mesmo de conseguir entrar”.

Em entrevista, Flora, assistente social da vice-reitoria comunitária, responsável pelo convênio entre os pré-vestibulares comunitários e a universidade, reconhece que, muitas vezes, a escolha do curso é orientada menos por questões de interesse e identidade profissionais e mais pela facilidade do exame. Há, inclusive, uma “cultura”, segundo ela, da transferência: “Eu quero fazer Direito, só que eu sei que a disputa é muito grande, e que é mais fácil passar para Pedagogia ou para Serviço Social, então eu presto vestibular para estes cursos e depois de um ano, tendo CR acima de 7,5, solicito remanejamento”.

Estas situações são analisadas e, caso haja vaga, a transferência é concedida. No grupo pesquisado, há dois casos de remanejamento de curso. Um deles, de uma estudante que não teve oportunidade de entrevistar, que prestou vestibular para a faculdade de Letras mas, depois de um período, não se sentiu encorajada a prosseguir alegando dificuldades no domínio da norma culta da língua, pressões e discriminações. Outro caso é de Adriane que passou para o curso de História e, depois de um ano e meio, migrou para o curso de Psicologia por questões de identidade (note-se que, neste caso, a relação candidato/vaga para a sua primeira opção é uma vez e meia mais concorrida que a segunda).

A experiência do exame de vestibular é relatado como uma “briga”, nos termos de Lindonéia, e ultrapassar esta barreira constitui uma grande satisfação, não apenas pessoal, mas também da comunidade a qual pertencem, despertando

orgulho, inveja e até *fofoca*. A vizinha de Mônica chegou a telefonar para a universidade para conferir detalhes, pois não podia acreditar que ela havia passado para esta universidade. Não satisfeita, fez comentários maldosos dizendo que, com a sua idade, ela deveria era trabalhar.

O pré-vestibular comunitário⁶ é o primeiro impacto deste *rito de passagem* (Gennep, 1978)⁷ ; dar-se conta das falhas de sua formação no ensino público: “Porque não tem matemática, não tem química, não tem física, não sei o quê, aí quando chega no vestibular, não passa. Concurso nenhum, não passa”, diz Lucimar. Se tomarmos o modelo proposto por Gennep (a seqüência progressiva do rito de passagem, do caminho percorrido pelo estrangeiro de “fora” para “dentro”), pode-se fazer uma analogia do exame vestibular à primeira fase que se caracteriza por uma “contra-ofensiva”, caracterizada por “atos de reforço da coesão social local”. É no vestibular, diz uma estudante, “que a gente vê que tem um funil, que não é pra gente.

Entre as estudantes da UGP, 50% apontaram como maior dificuldade, no vestibular, justamente as provas de química, física ou matemática. A segunda maior dificuldade apontada inclui a prova de português, redação e questões discursivas, somando um total de 12,5% do total das dificuldades apontadas, sendo o percentual restante relativo a fatores emocionais e/ou problemas circunstanciais. Para superar estas “faltas”, é preciso um grande esforço, uma enorme dedicação e muito *trabalho* (Schutz, 1979).

Desde as dificuldades com os conteúdos exigidos no vestibular, passando pela necessidade de conciliar horários entre universidade, profissão, tarefas domésticas, filhos, grandes deslocamentos geográficos e compromisso com projetos sociais, além do custo para a família, em alguns casos, de manter-se fora do mercado de trabalho para estudar, as despesas cotidianas que envolvem a vida acadêmica, a dificuldade com a norma culta da língua, entre outros, está claro que o grupo em questão tem que enfrentar muitos desafios para transpor barreiras. Um

⁶ O PVNC (pré-vestibular para negros e carentes) dirigido por Frei David, devido a pressões de grupos dissidentes teve seu nome alterado, recentemente para Educafro (educação para afro descendentes).

⁷ Gennep (1978) analisa a problemática do indivíduo em situação de isolamento (o estrangeiro), sua relação como o grupo local e, principalmente, o padrão de seqüência ritual observada em diversas culturas, no sentido de agregar este estrangeiro. Segundo Da Matta, “as cerimônias, como muito bem percebeu Van Gennep, são como as etapas de um ciclo que se deseja marcar e revelar, uma espécie de moldura especial, mesmo quando o quadro que ela determina, circunscreve e torna consciente, é banal ou mesmo cruel” (Gennep, 1978: 14)

estudante *cotista* do curso de filosofia da UERJ, ingresso a partir do primeiro vestibular com sistema de cotas nesta universidade, faz um relato chocante das dificuldades que enfrenta para sustentar o seu projeto de ser universitário, inclusive com dificuldade para se alimentar e se transportar (ver Anexo 6). Durante o período em que estive na UGP, especialmente no curso noturno, relatos sobre a impossibilidade de comparecer às aulas por falta de dinheiro para a passagem foram relevantes. O esforço é grande. Um dos professores de pré-vestibular comunitário, que conheci, relembra sua época de estudante universitário: “Eu costumava brincar com a minha mãe, que ela me dava o dinheiro certinho da passagem, que se eu deixasse cair uma moedinha no bueiro, não tinha como voltar pra casa”.

Na maioria das trajetórias de vida das entrevistadas, portanto, não se pode pensar em uma *conduta sem intenção* nos termos de Schutz (1979), ou seja, uma conduta que não seja baseada num projeto pré-concebido, em uma decisão, em uma ação, em um desempenho, diferentemente da maioria dos adolescentes, oriundos das camadas médias e altas da sociedade que ingressam na universidade quase que *automaticamente*. Qual o significado destes gestos de ação empenhada das universitárias entrevistadas? Quais são as suas motivações?

Retomando as reflexões de Schutz, temos um quadro teórico bastante interessante para lidar com tais questões. O autor distinguirá os conceitos abrangidos pela categoria “motivo” em dois conjuntos: “motivo a fim de” e “motivo por que”. O primeiro refere-se ao futuro do ator, afastando-se do projeto em si, depende de uma ação voluntária, de uma decisão. Desta forma, refere-se à atitude do ator durante o curso de sua ação. O segundo refere-se a experiências passadas, identificando-se com o projeto em si, subsidiando subjetiva e objetivamente a ação do ator que, diferentemente do modo “a fim de”, não pode ser percebido pelo ator durante o desenvolvimento de sua ação, a menos que este se volte para o passado, tomando certa distância para objetivar suas motivações, a gênese do próprio projetar.

Considerando que os atores pesquisados estão com sua ação de tornar-se universitário em curso, voltar-se para o seu passado e tornar-se observador de seus próprios atos ainda não concluídos, captando, assim, seus “motivos por que” não é tarefa fácil, mas nem por isso menos atraente. Apesar das dificuldades, este convite foi, em geral, recebido com certo entusiasmo.

As motivações são diversas. Algumas envolvendo projetos de realização pessoal, em outras, exigências profissionais. É o caso de Lucimar que trabalha em creche comunitária e que, com a nova LDB viu-se obrigada a buscar a formação universitária: “no movimento, a gente começou a falar muito da cobrança, da cobrança da lei, né? Da formação desse educador. Aí, a gente começou a dizer que queria estudar e não tinha vaga. Fiz o vestibular, passei e fiquei bem na minha”. No caso de Lucimar que é uma liderança dentro do movimento de creches comunitárias, participando de debates e fóruns de discussão em sua área de atuação, podendo ser considerada um *intelectual orgânico* nos termos de Gramsci(2000)⁸, há um investimento de seus colegas no sentido de subsidiar seus gastos para que suas vozes, através de Lucimar, possam ser ouvidas.

E é evidente que tudo isso não é exatamente claro para Lucimar. O “motivo a fim de” é bem mais evidente: “eu comecei a ser cobrada, eu precisava desse diploma”. Mas, ao longo da entrevista, outras motivações vão, aos poucos, se desvelando como a satisfação com que foi recebida por professores da universidade que já a conheciam dos encontros e fóruns de educação infantil pelo Brasil a fora. Houve, sem dúvida, um deslocamento radical e imprevisto (para os professores) do seu lugar de fala.

Questionadas sobre suas motivações em relação a fazer o curso de pedagogia, entre as estudantes da UGP, 37,5% disseram ter interesse no campo da educação, 16% avaliaram que não passariam para um curso mais disputado, 16% justificaram a escolha como complementação do curso normal, 8,92% acham que é vocação ou dizem sempre terem desejado ser professoras, 7,14% dizem gostar ou ter jeito com criança e apenas 5,35% fizeram a escolha orientadas pelas possibilidades do campo de trabalho.

Juliana diz ter feito o PVNC “sem nenhuma perspectiva do que ia fazer da vida”. Mais adiante, diz que queria “conhecer mais coisas, conhecer para passar, não para ganhar dinheiro”. O projeto de ser estudante universitário em nenhuma das entrevistas esteve associado a ambições econômicas. O desejo pelo

⁸ Em seus “Cadernos do Cárcere”, Gramsci escreveu: “... a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simples se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais tivessem sido organicamente os intelectuais daquelas massas, ou seja, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social” (2000: 100)

conhecimento, entretanto, é recorrente. Adriane reconhece motivações mais subjetivas, de conquistar um lugar de maior prestígio na família, igualar-se com uma prima que era o orgulho de todos e que entrou na universidade antes dela.

Interessante que este é o único caso, em que já havia universitários entre os familiares. Todas as outras são as primeiras a atingir este status, tornando-se referência e exemplo dentro de seu núcleo familiar ou comunidade. Lindonéia diz não ser normal: “eu não sou normal, só eu tenho essa mania de estudar. Na minha família, meus vizinhos e até meus filhos: ninguém. É por isso que eu digo que sou *anormal*”.

No caso de Juliana, seu desejo de “conhecer mais” adaptou-se às condições a sua volta, da comunidade em torno da igreja a qual faz parte, tendo sido aconselhada por seu esposo e pastor responsável pelo núcleo evangélico da comunidade Dona Marta a abandonar seu “sonho” de estudar Matemática e fazer Pedagogia “para aprimorar seu trabalho com as crianças na igreja”. Embora não reconheça, entretanto, suspeito que haja, no conselho do pastor, uma avaliação depreciativa de suas possibilidades de cursar Matemática, uma vez que ele próprio pretende, mais adiante, fazer o curso de Sociologia, estabelecendo, também, uma relação hierárquica entre seus papéis tanto no interior da igreja quanto do casamento. Vemos, neste caso, o projeto “individual” (sabemos que nenhum projeto é totalmente individual) de Juliana englobado tanto pela unidade do casamento, quanto pela igreja. Da mesma forma, o projeto de Lucimar também está inserido e mesmo comprometido com o “movimento das creches comunitárias”, apesar de, em todos os casos, haver motivações internas e subjetivas.

Lindonéia é uma guerreira, sempre trabalhando e estudando, se diz apaixonada por livros, pelo conhecimento. De início, queria ser professora, começou a cursar a escola normal, mas com o trabalho e os filhos que vieram, foi preciso abandonar este projeto. Depois, fez concurso para o município para trabalhar como merendeira com esperança de fazer carreira profissional e ser contratada, futuramente, como professora, o que de fato jamais ocorreu.

A motivação por esta carreira vem, talvez, do contato com sua primeira professora, que lhe despertou o interesse pelos estudos. A imagem da professora em seu imaginário é muito forte. Em certo momento da entrevista comentou: “Outro dia me perguntaram se eu era professora. Eu tenho cara de professora, né?”

Eu falei que era merendeira. O pessoal acha estranho assim, uma merendeira com a minha cara, né?”. Talvez, a pessoa de maior prestígio em sua comunidade, na sua infância fora a “professorinha que dava lições em casa” e que tinha uma coleção destes objetos que tanto fascínio e poder exercem sobre os homens, especialmente os de origem humilde: os livros. Lindonéia deseja ser professora, esta parece ser a sua maior motivação e faz grandes sacrifícios para a realização de seu desejo. A possibilidade de aumentar sua renda não a seduz tanto. Recebe pensão do falecido marido, terá sua aposentadoria em pouco tempo, mas deseja para si, sobretudo, construir a identidade de professora e ser uma pessoa “do conceito”⁹, termo nativo utilizado pela própria Lindonéia a respeito da identidade de seu falecido companheiro na comunidade de Ilha das Dragas. Percebe-se, também, a preocupação de Lindonéia em “dar bom exemplo” aos seus filhos.

Mariana integra o grupo das solteiras cujo projeto de ser estudante universitária está mais ligado, apesar de suas idiosincrasias, a uma idéia de trajetória de vida das camadas médias: prolongar a vida de estudante e completar os estudos, o que só é possível uma vez que os pais conseguiram, através de muito trabalho e pouco estudo¹⁰, construir uma estrutura básica de conforto para a família podendo bancar o sustento de sua prole até a vida adulta. É o caso também de Mônica que ainda vive com os pais, tendo condições de não trabalhar para dedicar-se exclusivamente aos estudos. No depoimento de Mariana vemos uma definição muito interessante sobre suas concepção de ser estudante universitário. No seu interior, podemos captar algumas de suas motivações:

Ser universitário é você poder parar, você ter tempo de parar pra pensar. Porque é o único grupo, digamos assim, única categoria, que pode aprofundar melhor e passar o que está acontecendo, de discutir a realidade. Assim, eu tô estudando, eu tô parada, eu tô pensando. É porque aí, ele não está preso ao empregador, ele está assim, neutro. Então, eu posso falar, eu posso discutir, que se dane.

Mariana deseja intervir na realidade. Sua crítica à sociedade brasileira é aguda e sensível. Seu trabalho em um abrigo de menores tem todo o seu

⁹ Vemos ocorrência deste termo na obra de Paulo Lins (1997: 52): “Sentindo-se humilhado, procurou algumas pessoas *do conceito*, expôs o caso procurando adesão ou, pelo menos, o estabelecimento de uma rede de solidariedade.” As pessoas *do conceito* seriam trabalhadores que mantêm boas relações com toda a comunidade, inclusive com os “bicho-solto”, que não possuem emprego, vivendo de contravenções variadas.

¹⁰ A maioria é composta por imigrantes de outras regiões do Brasil que estudaram no máximo até o antigo primário, ocupando espaços no mercado de trabalho de pouco prestígio que exigem pouca qualificação, como doméstica, pedreiro ou comerciante.

engajamento. Seu maior líder é Che Guevara. Durante as férias, participa de projetos de assistência social desenvolvidos pela pastoral comunitária da universidade em regiões distantes e carentes. Neste último mês, passou uma semana em uma cidade no interior do Espírito Santo. E, embora sua ação ainda esteja em curso, alguns resultados já se fazem sentir na sua fala ao referir-se ao seu trabalho no abrigo: “Eles ficam me perguntando e, de certa forma, há uma cobrança, porque **lá dentro** eu sou uma assistente social”.

No desempenho destes novos papéis sociais e, principalmente, no desempenho da *carreira* de universitário, do *vir a ser* universitário, diante das inúmeras barreiras que se lhes impõem, algumas estratégias são fundamentais. Alianças com colegas são feitas¹¹, trocas, permutas, negociações, parcerias. Desta forma, podemos pensar em *mediações* que vão facilitando a passagem de um mundo a outro, da construção desta nova identidade. O papel das assistentes sociais da vice-reitoria comunitária e dos próprios pré-vestibulares comunitários podem ser exemplos de mediadores, além do papel de alguns professores em especial e serviços como a Oficina de Leitura e Escrita e atendimento psicopedagógico oferecido, mas, de toda forma, há uma grande vontade consciente de fazer-se universitário. A fala de Adriane exemplifica isso: “Sabe o que eu acho mesmo? Que essas pessoas que ajudam a gente não caem do céu, é a gente que procura, que corre atrás!”

Mobilidade social e construção da identidade de estudante universitário

O deslocamento destes indivíduos das camadas populares em direção à universidade, apesar de envolver motivações subjetivas, constitui um projeto social com forte dimensão política. Os PVNCs e a própria universidade através de seus projetos de ação social englobam, de certa forma, os projetos individuais dos entrevistados. Fica evidente, contudo, ao analisarmos suas trajetórias, que outras motivações e projetos os mobilizam para a ação sobre a realidade,

¹¹ Em contato posterior (novembro, 2002) com Maria Cláudia, por exemplo, esta relatou-me, sem qualquer constrangimento que tem “levado a faculdade numa boa... eu vou fazendo tudo com a Dóris (estudante da elite, citada por Maria Cláudia em contatos anteriores como *da elite*, pessoa por quem nutre grande respeito, costumava relatar com entusiasmo situações em que sentava-se ao seu lado durante as aulas ou, simplesmente, tinha a sua atenção ou dela recebia algum elogio)... Assim; eu que faço os trabalho tudo, tem a minha autoria, mas aí, ela só faz assim essa parte mínima das vírgula, essas ninharia, sabe?”. Nota-se, portanto, que foi feita uma parceria em que um *normal*, nos termos de Goffman (1988), auxilia uma pessoa com um *atributo diferencial vergonhoso*, tema que trataremos ao final deste texto.

desempenhando uma multiplicidade de papéis (Velho, 2001). Exemplar é o caso de Lindonéia e Lucimar que trocam de papéis sociais várias vezes ao dia.

A dimensão política e social destes projetos fica evidente na fala de Maryalba no início da reunião convocada pelos estudantes para dialogarem com os professores sobre seus sentimentos de discriminação: “Eu fico triste, sabe, todos deviam estar aqui. Acho muito triste as pessoas que só estão aqui para conquistar uma bolsa, mas não estão na *luta*. Não adianta pensar só na tua bolsa. Tem gente que, depois que entra, vira as costas para o *movimento*.” Felizmente, Maryalba havia feito uma avaliação precipitada e o auditório ficou realmente lotado, fica claro nesta fala, contudo, o sentimento de coletividade e a crítica a um certo tipo de individualismo oportunista.

Neste deslocamento, da periferia para a zona sul da cidade, há um evidente confronto entre províncias de significado, visões de mundo e mesmo de códigos lingüísticos.

Torna-se necessário o aprofundamento deste ponto; compreender como se dão estas fronteiras simbólicas e as negociações entre os diferentes campos. O material das entrevistas é muito vasto e extremamente rico em informações a este respeito, dos processos de mudança de visão de mundo, de hábitos e até de local de moradia. Como se dá a construção da identidade no curso destas mudanças? Observa-se que há uma ampliação de seus campos de domínio simbólico, mas não acredito que haja, necessariamente, uma *metamorfose* nos termos de Velho (2001). Não há propriamente uma *conversão*, um abandono radical de sua cultura de origem, mas há conflito e esta é a característica das sociedades complexas, das metrópoles. Os casos de namoros desfeitos são exemplares. Mariana, em sua entrevista, comenta: “O pessoal fica me achando besta só porque eu tô na faculdade, mas de repente eu não tenho mais assunto para os meus colegas de lá, não agüento mais as conversas sobre novela e fofocas. Então, eu faço um esforço para não ser discriminada”.

Juliana relata que se sente discriminada tanto “lá” quanto “aqui”: “É engraçado... é terrível... lá, o pessoal diz que eu tô falando complicado e, aqui, dizem que eu falo errado, que eu não sei escrever... fica difícil”. Interessante questionarmos, por exemplo, sobre quem legitima a identidade de ser universitário e, sobretudo, quais os elementos seletivos neste processo de legitimação. Ao longo deste período de observação, é notável a mudança do que poderíamos

chamar de *dress code*¹². Em conversas durante o período em que atuei na oficina de leitura e escrita, Mônica, há um ano atrás, comentava sobre a maneira de se vestir dos estudantes da elite: “Que é isso? Cê já viu? Cada salto desse tamanho! Pra que isso? Eu não ligo pra isso não, venho bem à vontade, compro tudo no *camelódromo* baratinho. A gente não vem aqui para desfilar...” Depois de um ano, porém, encontrei-a no campus da universidade com uma sandália vermelha inequivocamente *fashion*. Assim, também com as demais mulheres que compõem o grupo, observo mudanças na maneira de se vestir, e mesmo em sua postura corporal. De volta para casa, relatam situações em que são estigmatizadas entre parentes e vizinhos. “Sabe como é, né, Andréa? Inveja... Depois tá tudo querendo fazer igual, vão perguntando quando é o vestibular... Lá perto de casa já foram duas.”

Segundo o Velho (2001:20), “cada vez mais, na sociedade moderno-contemporânea, a construção do indivíduo e de sua subjetividade se dá através de pertencimento e participação em múltiplos mundos sociais e níveis de realidade. (...) Ora, certos indivíduos mais do que outros não só fazem esse trânsito mas desempenham o papel de mediadores entre diferentes mundos, estilos de vida e experiências”. Todo indivíduo que transita por diferentes mundos sociais é um mediador, mesmo que esta mediação não constitua em um *projeto*. O autor nos traz, como exemplo, a situação das empregadas domésticas que, vindas das camadas populares, têm acesso a valores e modos de vida das camadas médias e das elites da sociedade, assim como transmite alguns de seus valores e conhecimentos sobre medicina popular, por exemplo.

Neste sentido, os pré-vestibulares comunitários, como já foi discutido em textos anteriores, são projetos de *mediação* por excelência, sustentados por jovens das camadas populares que, uma vez tendo ingressado na universidade e ampliado seu nível de conhecimento, atuam, nos termos de Velho (2001:22), mantendo “um canal de comunicação interclasses e entre distintos níveis culturais”.

Podemos pensar nestes estudantes, portanto, eles mesmos, como mediadores entre dois mundos, duas províncias de significados, especialmente na medida em que estão comprometidos em socializar este conhecimento com sua

¹² Termo utilizado pelos fotógrafos holandeses Versluis e Uyttenbroek em instalação de fotos no Museu da República em 2000 intitulada *Exactitudes* (exatas atitudes). Seu trabalho consiste em fotografar tipos urbanos a partir das semelhanças no seu modo de vestir, o que eles chamam de *dress codes* (códigos de indumentária), bem como suas atitudes corporais.

comunidade de origem. Por mais que haja motivações subjetivas no projeto do *vir a ser* estudante universitário, a lealdade às comunidades de origem amplia este projeto além dos interesses puramente individuais.

Em relação à identidade étnica, ponto de interesse à pesquisa, uma vez que todas as entrevistadas estão ligadas ao PVNC, observou-se, ao longo da pesquisa, que a questão da renda, poder aquisitivo, qualidade da escolarização do ensino fundamental e médio e acesso ao patrimônio cultural parecem bem mais marcantes ao nível de construção de identidade do que propriamente a questão racial. A questão, diz uma entrevistada, “não é ser negra, mas ser pobre”. Há, entretanto, diversos relatos de discriminação racial sofrida pelos estudantes negros com os quais manteve contato, mas nenhum envolvendo a vida acadêmica. Os relatos de sentimento de discriminação relativos à vida social da universidade relacionam-se mais à origem social. Uma reclamação recorrente diz respeito às dificuldades de inclusão nos grupos de pesquisa da UPP. Em um dos relatos, uma bolsista associa não ter sido aceita na entrevista ao fato de ter estudado em escola pública.

Linguagem, estigma e vergonha

Geralmente, quando vão adotar, eles querem pra satisfazer as suas frustrações, mas nunca porque gostam daquela criança, ainda mais quando se trata de uma criança negra, criança com problemas, comprometida com problemas de nervo, alguma mancha... Filho de pobre sempre tem um *carimbo*, digamos assim.

Mariana

Conversando sobre seu trabalho no abrigo de menores, Mariana fala da dificuldade de adoção das crianças pobres, das *manchas* imprimidas em seus corpos como uma espécie de *carimbo*. Mas e quando a linguagem torna-se um *carimbo*, uma distinção vergonhosa? Outra fronteira simbólica muito marcante neste jogo de inclusão/exclusão são as diferenças dialetais, as variantes lingüísticas utilizadas pelos diferentes segmentos aos quais pertencem os universitários.

Neste sentido, o uso de padrões lingüísticos característicos de segmentos sócio-econômicos de baixo prestígio constitui, para o grupo de estudantes

bolsistas¹³, que têm como projeto a inclusão e permanência na universidade, um elemento de *desvantagem*, um *estigma* ou um *atributo diferencial vergonhoso* nos termos de Goffman (1988). Segundo o autor, “o termo estigma será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos” (1999: 13). Assim, um estigma sempre será um elemento de desvantagem em relação a um padrão de normalidade pré-estabelecido pela sociedade ao definir “meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (1999: 11)

O afastamento da *norma culta*, definida por Leite (2002:34) como “os usos dos falantes mais escolarizados”, em oposição às *normas vernáculas* ou *populares* que corresponderiam “aos usos dos falantes menos escolarizados”, aparece nas entrevistas como grande fator de *estigmatização*, muitas vezes associado ao sentimento de *vergonha*, como na fala de Juliana: “eu não falo os *esse e*, às vezes, então, eu acho melhor nem falar, fico com *vergonha*”.

Além do não uso das concordâncias tanto verbal quanto nominal, o apagamento do *r* nas formas verbais do infinitivo são marcas recorrentes das variantes utilizadas pelo grupo observado. Além disso, deve-se sublinhar o fato de que muitas destas estudantes são descendentes diretos de famílias de migrantes, trazendo, em seus falares, as marcas regionais tanto do “norte” quanto do “interior”, como as pretônicas abertas ou a pronúncia dental do *t* e do *d* antes do *i*, e o *r* caipira. Todas estas variantes são estigmatizadas e alvo de forte preconceito lingüístico.

Segundo Leite (2002), o preconceito lingüístico se dá menos pelas variações regionais mas, principalmente, por fronteiras sócio-econômicas, havendo mais possibilidade de notarmos diferenças entre indivíduos de diferentes segmentos da sociedade, mesmo que provenientes de uma mesma região geográfica, do que em indivíduos provenientes de regiões diferentes, mas que tenham o mesmo grau de instrução.

No caso desta pesquisa, já que tanto os estudantes bolsistas quanto os da elite têm o mesmo nível de escolaridade, ou seja, são universitários, o que constitui fator de distinção, neste caso, é o nível de escolaridade das famílias de

¹³ Este fenômeno já não é observado na UGP, uma vez que não há tanta discrepância entre os padrões lingüísticos no interior do grupo pesquisado.

origem e o local onde tiveram a sua educação básica sendo que apenas uma das entrevistadas bolsistas teve parte de seus estudos em instituições particulares de ensino, ao contrário dos entrevistados de elite.

Segundo Goffman (1988), o estigma só se faz notar quando o indivíduo portador do atributo diferencial afasta-se do convívio de seus iguais, portadores do mesmo estigma. No caso, os chamados *normais* seriam os universitários com dificuldades *normais*, mas que dominam a norma culta da língua, que falam o “carioquês”, que se socializam na zona sul da cidade, etc. É no confronto com *os normais* que, o indivíduo que possui uma desvantagem em relação ao padrão estabelecido neste ambiente universitário específico, conscientiza-se do seu estigma, de sua dificuldade, no caso, em atender ao que se espera de um estudante universitário nesta instituição.

Nota-se, curiosamente, como expressou Juliana em seu relato, a dupla estigmatização a que são submetidos os indivíduos que transitam por estas fronteiras simbólicas; se por um lado afastam-se da norma culta legitimada no ambiente universitário, o que se torna objeto de estigmatização, afastam-se também de sua comunidade lingüística de origem, tanto no que diz respeito especificamente a forma de se comunicar, quanto ao estilo de vida e valores adquiridos. Podemos observar isso muito bem no depoimento de Lindonéia onde utiliza-se do termo “normal” empregado por Goffman: “eu não sou *normal*, só eu tenho essa mania de estudar. Na minha família, meus vizinhos e até meus filhos: ninguém. É por isso que eu digo que sou *anormal*”. Curiosamente, muitos outros estudantes aos quais mantive contato durante a pesquisa, relataram sentimento de estigmatização, em sua comunidade, por terem maior inclinação pelos estudos.

A vergonha, diz Goffman (1988: 17) “se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um portador dele”. Há, segundo o autor, várias reações possíveis diante desta situação conflituosa, desde a vitimização à tentativa de correção do estigma. Como exemplos de tentativa de correção do estigma, podemos situar os tratamentos de alisamento de cabelo já citados, bem como a procura de cursos de apoio oferecidos pela própria universidade como oficinas de leitura e escrita ou as disciplinas de “Análise de Produção de Texto” oferecidas pelo departamento de letras a todos os estudantes em geral. A vitimização foi, também, uma estratégia bastante observada, reafirmada e estimulada, acredito,

pela disseminação de discursos “politicamente corretos” que tendiam a reduzir o problema da estigmatização à discriminação, criando um *clima* persecutório que levou a processos acusatórios mais ou menos graves. Não estou discordando que haja movimentos discriminatórios nesta universidade em relação a estes grupos, diferentemente do que observei na UGP, mas parte das exigências a eles direcionadas estão associadas ao nível de cobrança institucional que, ao meu ver, não deveria ser minimizado.

Mas não são apenas estes os únicos elementos de diferenciação e estigmatização. Há elementos concernentes à própria sintaxe da enunciação que concorrem para o estabelecimento de fronteiras simbólicas. Bernstein (1996) utiliza-se do conceito de *código* para definir estas diferenças que, segundo o autor, estão relacionadas a “relações de classe”, designando “desigualdades na distribuição de poder e nos princípios de controle entre grupos sociais, princípios que são realizados na criação, distribuição, reprodução e legitimação dos valores físicos e simbólicos que têm sua fonte na divisão social do trabalho.” (1996: 27). Sua tese é de que as “relações de classe geram, distribuem e legitimam formas distintivas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados” (1996:28), ressaltando, ainda, a dimensão ideológica como inerente a estas formas de diferenciação. Bernstein toma como unidade de análise dos códigos não o enunciado abstrato, mas o seu contexto de relações *entre* contextos.

O código integra não apenas a sintaxe, mas o conjunto de significados relevantes para determinada comunidade de falantes, e pressupõe um conceito de significados irrelevantes ou ilegítimos, assim como formas inapropriadas ou ilegítimas e contextos inapropriados ou ilegítimos. O conceito de código, portanto, é inseparável de formas de hierarquização nas formas de comunicação. Dentro deste quadro, são definidos os *códigos elaborados* e os *códigos restritos*. Assim, o autor sugere que o uso da linguagem é função do sistema de relações sociais que atuam seletivamente sobre seus conteúdos, as situações onde os enunciados são ou não apropriados e, além disso, a forma legítima de se falar.

O código restrito, portanto, seria gerado nos processos de socialização das classes trabalhadoras, sendo portador da cultura que sustenta este segmento da sociedade, enquanto o código elaborado seria adquirido na socialização das

classes médias, sendo que os indivíduos das camadas médias têm acesso ao código restrito enquanto o acesso ao código elaborado seria bastante dificultado para as classes laboriosas.

Outra diferença entre os códigos mencionados é a sua relação com as estruturas cognitivas. Segundo Bernstein, enquanto os códigos elaborados estariam associados a um tipo de pensamento mais abstrato, os códigos restritos necessitam do contexto concreto imediato de enunciação para se desenvolverem. Este é um ponto bastante polêmico da teoria de Bernstein, tendo sido apropriada como embasamento teórico das ideologias da deficiência lingüística, embora o próprio autor tenha se posicionado expressamente contra esta associação. Segundo o autor, não há uma relação hierárquica *intrínseca* entre as estruturas cognitivas relacionadas a cada um dos códigos lingüísticos, apenas diferentes formas de socialização e diferentes valores culturais ideológicos, etc. aos quais são atribuídos, pela sociedade, diferenças hierárquicas.

No interior desta pesquisa, entretanto, esta constitui mais uma fronteira simbólica, sendo que a falta de familiaridade com o código elaborado constitui mais um elemento de estigmatização e concreta dificuldade em apropriação dos usos da leitura e da escrita no meio universitário, uma vez que este é o código dominante na transmissão da cultura escrita no espaço universitário.

Bibliografia

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Comunicação verbal, código e socialização. In.: COHN, Gabriel (org.) Comunicação e indústria cultural. São Paulo, Nacional, 1971. p. 83-104.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4^a ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1988.

_____. Performances. In.: The presentations of self in everyday life. New York, Doubleday, Anchor Books, 1959.

- _____. Strategic interaction. In.: Strategic interaction. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1969.
- GENNEP, A. Van. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.
- LEITE, Yonne, CALLOU, Dinah, *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- PAVÃO, Andréa. *Universidade e setores populares: identidade, motivações e projeto*, Anais do V Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo e Produção de Identidade. Portugal: Braga, 2002b.
- RIBEIRO, Rosa Maria Barros. Racismo em discussão na sala de aula dos cursos de pedagogia. Anais do X ENDIPE (Encontro nacional de didática e prática de ensino). Rio de Janeiro, EURJ, 29 de maio a 1 de junho, 2000.
- SCHUTZ, Alfred. Ação no mundo da vida, Transcendência e realidades múltiplas, Investigações sociológicas. In.: Fenomenologia e Relações Sociais. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- _____. The stranger. An essay in social psychology. In. *Collected Papers*. Volume II. The Hague. Martius Nijhoff. 3v., 1979-1971.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Exclusão digital, a miséria na era da informação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.
- SIMMEL, Georg. *O estrangeiro*. In.: *Georg Simmel: sociologia*/ organizador [da coletânea] Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.
- VELHO, Gilberto e KUSCHNIR, Karina (orgs.). *Mediação, Cultura e Política*. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2001.
- VELHO, Gilberto. Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas. In.: *Individualismo e Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

2.2

A cultura escrita como procedimento de exclusão¹⁴

O desenvolvimento da escrita ao longo da história da humanidade, como sabemos, é um longo processo que, a rigor, não podemos sequer dar como acabado pois, como prática cultural, estará sempre absorvendo e, simultaneamente, empreendendo mudanças na sociedade. Das inscrições no interior das cavernas de Lascaux, passando pela escrita suméria cuneiforme, pelos hieróglifos até os e-books, contudo, a escrita, como técnica de inscrição e circulação de saberes produzidos e acumulados, sempre esteve relacionada a formas de poder e, conseqüentemente, a *jogos de inclusão e exclusão*.¹⁵

Nas escrituras sagradas, conta-se que, no princípio, não havia nada e fez-se o verbo e, do verbo, da palavra divina, num gesto de criação, fizeram-se todas as coisas. Assim, a palavra povoa nosso imaginário e a cultura ocidental, desde os primórdios, como um poder divino, um poder criador que inscreve, no mundo, a existência.

Ainda no livro sagrado, conta-se, na história do Éden, a recomendação de Deus: não provar o fruto da árvore da sabedoria. A desobediência dos homens marcou-nos para sempre pelo *pecado*, o pecado original que consistia precisamente nisto: conhecer, saber, apropriar-se destas competências oriundas e destinadas a um Deus criador e único.

De posse da palavra e do conhecimento, o homem não cessou de investir como criador e, transformando o mundo à sua volta, inscreve-se nele com a sua

¹⁴ Este texto é uma versão de trabalho apresentado no 13^o Cole (Campinas, 2001), sob o título *'Eles não lêem': a cultura escrita como procedimento de exclusão*.

¹⁵ Faço aqui referência literal ao título de artigo produzido pela prof. Tânia Dauster (1998) que trata a chamada "crise da leitura", através da análise empírica de situações de leitura em escolas públicas e entre autores de literatura infanto-juvenil e sua formação como leitores, como um processo de exclusão e elitização.

própria palavra. A princípio, a técnica da escrita desenvolve-se a partir da necessidade prática de registrar transações comerciais, contabilizar mercadorias, volumes de riquezas, de posses. Em caracteres ideográficos, os primeiros escritos eram *listas* que auxiliavam as atividades comerciais. Mais tarde, adquire funções mnemônicas, registrando episódios da vida cotidiana. Durante séculos, os homens elaboraram sistemas para fixar sua memória e comunicar-se, utilizando-se, em um primeiro momento, de signos iconográficos, depois de pictogramas, hieróglifos e, enfim, das letras, formas econômicas de registro não mais ideográficas, mas fonéticas que agilizam significativamente a escrita.

O sistema alfabético é, sem dúvida, um sistema fabuloso que nos permite grandes proezas, mas está claro que este saber, tal qual a maçã do Éden, não foi prontamente socializado. A este sistema implica um incrível poder simbólico, através da distinção e desigualdade que provoca entre os homens.

Por este motivo, conhecemos ao longo da história da humanidade, algumas barbaridades relacionadas à técnica da escrita, como a caça às “bruxas” e a queima de livros durante a Santa Inquisição. Por outro lado, os escribas gozavam de grande prestígio e poder sendo os únicos a dominar a difícil técnica. Na Idade Média, sabemos que este saber limitava-se ao clero e aos muros de mosteiros e, por este motivo, compreende-se a resistência à invenção de Gutenberg, que dessacralizaria, em parte, a técnica da escrita e da leitura. Segundo Ginsburg (1987: 129), “a idéia da cultura como privilégio fora gravemente ferida (com certeza não eliminada) pela invenção da imprensa”.

À medida que a técnica de reprodução se sofisticava, liberando os escritos de sua *aura*, de seu *valor de culto* e concedendo-lhes um *valor de socialização* (Benjamin: 1994) os mecanismos de controle e de reprodução de distinções também se sofisticam.

A imprensa não modificou a vida dos cidadãos comuns, que continuaram a elaborar uma rica cultura oral à parte do universo impresso, por vários séculos após Gutenberg. A imprensa não foi necessariamente revolucionária para o campesinato europeu, exceto no sentido de que a palavra impressa oferecia novos modos de dominação dos governos, aristocratas, religiosos, advogados e coletores de impostos que oprimiam os camponeses. (Lyons, 1999: 13)

Segundo análise de testamentos e inventários (Chartier, 1991), no início dos tempos modernos, na Europa, a propriedade de livros era restrita à diminuta

elite social. Estima-se que, de todos os livros publicados antes de 1501, por exemplo, 77% eram ainda em latim e 45% eram textos religiosos, acessíveis a estreitas fatias da população. Pode-se dizer, portanto, que o resultado da difusão da imprensa foi suficiente apenas para fortalecer os preconceitos existentes, as relações de poder e distinção (Lyons, 1999).

De acordo com os estudos de Chartier (1991), o acesso aos livros foi, desde o início, extremamente desigual, tanto em relação às classes sociais, quanto aos ofícios dos leitores e à questão dos gêneros. Os níveis de analfabetismo entre as camadas populares sempre foi muito superior, bem como entre as populações rurais, as mulheres e entre os trabalhadores braçais. Os dados demonstram que o acesso das sociedades ocidentais à escrita não foi um progresso linear e contínuo, mas sempre desigual.

O mesmo se dá em nosso país. Segundo Lajolo & Zilberman (1999), apenas a partir da transferência da Corte portuguesa para o Brasil é que, no Rio de Janeiro, sede da monarquia, começam a criar-se as condições necessárias (mas não suficientes) para a formação de uma sociedade leitora com a presença de tipografias, livrarias, bibliotecas e um sistema de escolarização, embora ainda precário.

O leitor, entretanto, é considerado “frágil e despreparado” de tal forma que os autores utilizavam-se de vários recursos discursivos para facilitar a recepção de suas obras, pressupondo já uma familiaridade com a cultura escrita desigual na sociedade do Brasil colônia: de um lado, a corte branca e letrada e, de outro, uma população formada por índios e negros escravos que não dominam o português e não freqüentam as escolas, sendo duplamente responsabilizados, sobretudo os africanos, pelo atraso da educação no Brasil, tanto por sua suposta incapacidade de aprender, quanto pela suposta influência negativa que causavam aos jovens das elites em formação, pelo contato muito próximo que mantinham. Em 1890, apenas 17% dos brasileiros ou habitantes do Brasil sabiam ler.

Só a partir do século XIX, a instrução da mulher é incluída, ainda que marginalmente, no “projeto educacional para a nova nação”. Muitos pais e maridos, no início do século, proibiam filhas e esposas de escrever e ler. No final do século, ler e escrever são obrigatórios, mas a elas é destinada uma literatura própria e de menor prestígio, de teor sentimental e moralizante (Lajolo & Zilberman, 1999).

Outro elemento de distinção importante descrito por Chartier em suas pesquisas sobre documentos inventariados, refere-se às diferenças entre as competências da leitura e da escrita. O número de leitores era superior ao daqueles capazes de escrever. Esta desigualdade se intensifica em relação às mulheres que eram mesmo proibidas de escrever no Antigo Regime. Saber escrever constituía privilégio de uma elite restrita e, aqueles cujo acesso à escrita era vetado, reconheciam-na como instrumento de opressão. Como exemplo do tema da hostilidade coletiva à escrita, a seu domínio ou a sua disseminação, Chartier recorre à peça de Shakespeare, *Henrique VI*:

... para caracterizar a revolta de Jack Cade, o fabricante de tecidos, na cena II do ato IV da peça (...) Cade e seus homens decidem matar todos os juristas. (...) Seu ódio social nutre-se de uma tríplice aversão à escrita. Porque veicula as decisões da justiça (...) sem dúvida alguma constitui alusão aos *Royal writs* que desde o século XII codificam as queixas apresentadas ao rei e transmitem as decisões de sua justiça aos *sheriffs* locais (ora, Cade roubara gado e sua pena constitui em queimar-se-lhes as mãos). Porque fixa as dependências econômicas dos mais pobres. (...) Porque tem uma força mágica e maléfica. (...) O manejo da escrita é assim caracterizado como imposição de uma autoridade que, pela lei ou pela magia, submete o fraco ao forte, bem como o sinal de uma recusa da igualdade comunitária. (...) Cade reivindica os direitos de uma cultura tradicional, baseada na palavra e no signo. (...) “Minha boca será o parlamento da Inglaterra”. (Chartier, 1991: 123-124)

Shakespeare inscreve em seu texto a tensão entre a crescente recusa à escrita no exercício do poder, e a valorização nostálgica e utópica de uma sociedade sem escrita, governada por signos que todos podem compreender, por palavras que todos podem pronunciar.

A leitura silenciosa, prática desenvolvida a partir do século XII também se tornou uma competência distintiva à medida que proporcionava maior autonomia em relação ao texto, tornando privada uma prática, outrora coletiva e tutelada por *leitores autorizados*. Até os dias de hoje, os leitores, como sabemos, são diferenciados quanto à capacidade de ler silenciosamente.

A história do livro em si, como materialidade do saber e de poder, é envolvida por processos notáveis de fetichização, desde os manuscritos ricamente ilustrados com iluminuras em ouro, às encadernações de couro dos livros impressos, passando pela própria arquitetura das residências de elite que, desde o século XVI/XVII, passam a ostentar um espaço reservado à coleção de volumes

impressos: os gabinetes, “local onde as pessoas entesouram o que têm de mais precioso” (Chartier, 1991:139). Através de documentos, Chartier recolhe uma série de relatos curiosos em diários pessoais sobre a fetichização dos livros e seu poder simbólico:

“Passei a tarde instalando prateleiras em minha biblioteca (4 de fevereiro, 1667). Um pouco no escritório, depois no meu quarto, onde terminei o catálogo de minha biblioteca, escrito de meu próprio cunho; então ceia e cama, onde dormi bem” (...) “Para dar uma encadernação que combine com a minha biblioteca gastei três libras, sendo que na conta entrarão outros livros novos; mas ficarão muito bem” (Chartier, 1991: 140)

Lévi-Strauss (1957: 317) também reflete sobre o assunto, ressaltando a sua ambigüidade: “Coisa estranha a escrita!” - admira-se - como instrumento de registro, a posse desta técnica multiplica a aptidão dos homens à preservar os conhecimentos e inscrever sua história no mundo, distinguindo povos capazes de acumular as aquisições antigas, enquanto outros, “impotentes para reter o passado além da franja que a memória individual consegue fixar, continuariam prisioneiros de uma história flutuante a que sempre faltariam uma origem e a consciência duradoura de um projeto”(idem).

Por outro lado, entretanto, lança um olhar de desconfiança sobre o desenvolvimento da escrita e sua suposta relação com a idéia de progresso da civilização, atribuindo a períodos históricos anteriores à escrita, como o neolítico, por exemplo, feitos muito mais criativos e transformadores para a humanidade, como o desenvolvimento da agricultura, a domesticação dos animais e outras artes, enquanto os conhecimentos, depois do desenvolvimento do sistema da escrita, segundo Lévi-Strauss, flutuaram mais do que aumentaram. No neolítico, conclui, a humanidade deu passos gigantescos sem o auxílio da escrita: “sem dúvida, mal se poderia conceber o desenvolvimento científico dos séculos XIX e XX sem a escrita. Mas essa condição necessária não é certamente suficiente para explicá-lo” (idem: 318).

O fenômeno que, indiscutivelmente a acompanhou, foi a formação das cidades e dos impérios, a integração de um sistema político e uma hierarquização da sociedade em castas e classes, favorecendo a exploração dos homens antes de iluminá-los: “Se minha hipótese for exata, é preciso admitir que a função primária da comunicação escrita é facilitar a servidão” (idem) enquanto os usos puramente

intelectuais e estéticos seriam um resultado secundário ou mesmo, na visão de Lévi-Strauss, um meio de reforçar, justificar e dissimular o outro.

A escrita é vista assim, como instrumento indispensável para fortalecer as relações de dominação, e a luta contra o analfabetismo, um mecanismo pragmático para incrementar o domínio dos cidadãos pelo poder através das leis e sistemas judiciários.

A Função da Escrita

Em *Tristes Trópicos*, Lévi-Strauss (1957) relata uma experiência muito curiosa e enriquecedora para a questão em foco neste texto; as relações de poder que perpassam a técnica da escrita e da leitura e conseqüentes processos de exclusão.

Interessado em conhecer o número aproximado da população nhambiquara, Lévi-Strauss organiza uma expedição à região por estes índios habitada. Depois de longa viagem, em um primeiro contato com os nativos, ofereceu-lhes seus presentes: folhas de papel e lápis. Os Nhambiquaras, entretanto, não sabiam escrever, nem tampouco desenhar, “com exceção de alguns pontilhados ou zig-zags em suas cabaças” (1957: 314). De início, nada souberam fazer dos presentes. Dias depois, porém, Lévi-Strauss os viu ocupados em traçar no papel linhas horizontais onduladas, procurando imitá-lo em sua prática de escrita. Os esforços da maioria se resumia nisso, escreve Lévi-Strauss, mas o chefe do bando via mais longe:

Apenas ele, sem dúvida, compreendera a função da escrita. Assim, reclamou-me um bloco e nos equipamos da mesma maneira quando trabalhávamos juntos. Ele não me comunica verbalmente as informações que lhe peço, mas traça sobre o seu papel linhas sinuosas e mas apresenta, como se ali devesse ler a sua resposta. Ele próprio como que se ilude com a sua comédia; cada vez em que a sua mão termina uma linha, examina-a ansiosamente, como se a significação devesse brotar, e a mesma desilusão se pinta no seu rosto. Mas não a admite; está tacitamente entendido entre nós que os seus riscos possuem um sentido que eu finjo decifrar; o comentário verbal segue-se quase imediatamente, e me dispensa de pedir os esclarecimentos necessários. (1957:315)

Em um outro momento, Lévi-Strauss pôde observar uso mais surpreendente ainda das folhas de papel: o chefe havia reunido todo o seu pessoal e, tirando um papel com seu “escrito”, fingiu lê-lo. Seu “texto” consistia na lista

de cada um dos membros de seu grupo e os respectivos objetos que deveriam ser trocados pelos presentes oferecidos: “procurava com uma hesitação afetada (...): a este, contra um arco e flechas, um facão de mato!”. Assim ficou, por duas horas, o chefe nessa “comédia” que Lévi-Strauss interpreta como uma estratégia de surpreender os companheiros, convencendo-os de que a troca das mercadorias passava por seu intermédio.

A escrita tinha, pois, feito a sua aparição entre os Nhambiquara; mas não, como se poderia imaginar, ao cabo de um aprendizado laborioso. Seu símbolo fora apropriado, enquanto sua realidade continuava estranha. E isso para um fim sociológico mais do que intelectual. Não se tratava de conhecer, de reter ou de compreender, mas de aumentar o prestígio e a autoridade de um indivíduo – ou de uma função – à custa de outrem. (1957: 316)

A partir deste delicioso episódio que não escapou à observação (e ao registro escrito, afinal!) de Lévi-Strauss, podemos desenvolver algumas reflexões sobre aquilo que o antropólogo nomeou em seu texto de *função da escrita*. Perguntando-nos sobre sua função, diríamos que a escrita serve ao registro e relaciona-se a funções mnemônicas, pode prestar-se à *tradução* do discurso oral e, ainda, à transmissão de saberes e conhecimentos acumulados. Todas estas funções seriam *intelectuais*, mas a descoberta e uso do chefe nhambiquara da técnica da escrita relacionavam-se antes, às *funções sociais*. Escrita como prática social marcada por jogos de poder e hierarquização.

Lévi-Strauss como branco e único a manejar a técnica da escrita, tomava distância dos indígenas, objetivando suas falas e gestos em seu diário de campo. A diferença estava marcada, as fronteiras bem definidas, uma relação de poder se desenhava. O que o chefe percebeu foi justamente este uso, do aumento de prestígio e autoridade que a escrita conferia. Na medida em que se inclui entre os usuários desta técnica, exclui todo o resto do grupo que, imediatamente, se vê sob o seu julgo simbólico. Neste sentido, podemos dizer que o domínio da escrita como técnica limita-se com a descoberta e domínio do fogo, por exemplo, entre os povos pré-históricos.

Após a visita de Lévi-Strauss, a maioria dos índios havia abandonado seu chefe, compreendendo talvez, ainda que confusamente, a ameaça que a escrita representava entre eles.

Do discurso e da vontade de verdade

O caso do chefe nhambiquara é um exemplo do uso da escrita como forma de poder simbólico. Onde o conteúdo do discurso escrito importa menos que o uso da escrita e da leitura, fica evidente o *desejo* de pronunciar um discurso, desejo de saber, desejo de verdade, desejo de poder.

Em 1970, Foucault (1999) foi convidado a pronunciar um discurso no Collège de France, e acabou elaborando um meta-discurso: discurso sobre o discurso. “O que nos leva a pronunciar um discurso, em manter acesa a chama das palavras ditas? E por que este gesto nos assusta? Onde, afinal, está o perigo?” (1999: 8). Foucault dirá que:

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (Foucault, 1999: 9)

O autor argumentará que, em nossa sociedade, há certos *procedimentos de exclusão* que atingem o discurso e se manifestam sob três princípios básicos: a *interdição* (sobre o que se fala, como se fala e quem pode falar), a *oposição razão/loucura* (separação sustentada por todo um sistema de instituições e que não se exerce sem pressão, nem sem alguma dose de violência) e, por fim, a *separação entre o verdadeiro e o falso* (mecanismos sustentados, igualmente, por um sistema de instituições, destinados a legitimar alguns discursos em detrimento de outros). Dito de outra forma, os três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso seriam: *a palavra proibida*, *a segregação da loucura* e *a vontade de verdade*.

Detenhamo-nos sobre o terceiro princípio de exclusão que, segundo Foucault, apesar de ser aquele sobre o qual menos se fala, é também o que atravessa os dois primeiros. No interior dos discursos, a separação verdadeiro/falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta, mas é possível, segundo Foucault, historicizar a *vontade de verdade* que está na origem do desejo do discurso, do desejo de pronunciar aquilo que se pretende verdadeiro. É precisamente aí, nesta separação (verdadeiro/falso), onde se estabelece um sistema de exclusão. Nos poetas gregos do século VI a.c., a

verdade residia mais no que *era* o discurso. Mais tarde, esta foi deslocada para o que este discurso *fazia*, depois, no que ele *dizia* (mero exercício de retórica). Posteriormente, os sofistas são enxotados e, por volta do século XVI/XVII, a função do discurso volta-se para o *ver*, em vez do *ler*; *verificar*, em vez de *comentar* (empirismo).

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é **valorizado, distribuído, repartido** e de certo modo **atribuído**. (Foucault, 1999: 17). Os grifos são meus.

Esta *vontade de verdade* tende a exercer sobre os outros discursos, uma espécie de pressão e de coerção:

Penso na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro. (...) se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? (Foucault, 1999: 18-20)

Foucault dirá ainda que o discurso verdadeiro não pode reconhecer a *vontade de verdade* que o atravessa, de tal forma que a verdade, como objeto de desejo, acaba por mascarar-la. Assim, reconhecemos na verdade, apenas a “sua riqueza, sua fecundidade, sua força doce e insidiosamente universal”, ignorando, entretanto, a *vontade de verdade* “como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade”. (1999: 20).

Do poder das “palavras dadas”

A questão que se alinhava reaparece em vários autores, em diversos campos do conhecimento. Tomando uma perspectiva lingüística e ancorados, sobretudo no pensamento de Bakhtin, veremos que ao nível das próprias palavras, travam-se lutas de disputa de poder. E, para instigar a reflexão e não apenas para

ilustrar, transcrevo trecho de uma obra de Nathalie Sarraute, Ouvre¹⁶, em que a autora coloca as palavras como personagens que, “cansadas de serem usadas e domesticadas, se revoltam e resolvem tomar o controle das conversas, criticando-as, preparando motins, fugas e investidas fulminantes” (*Mais!* 2000: 7). Durante uma conversa telefônica, quando vêm as palavras de fora, uma divisória se instala e algumas palavras são confinadas. Apenas as bem-comportadas, as disciplinadas podem interagir. Mas a divisória é transparente e as palavras excluídas observam através da barreira. Inverdades são ditas. As excluídas querem intervir e gritam: abram!

- Uma fortaleza? Que fortaleza? Vocês sabem o que é?
- Não..
- Pois. Já conheço. Isso se chama: “A palavra dada”.
- Coitadas, um belo dia elas se deixam agarrar. Se elas soubessem aonde isso as podia levar... Prisão perpétua. Votos perpétuos.
(...)
- Mas alguma coisa conseguiu escapar pela fenda... “Entretanto”, que se achava junto à saída, saltitando, como sempre, de impaciência... Pronta para se jogar... “Entretanto”? Todas as inverdades se imobilizam, pasmas...
- E agora se lançam em direção de “Entretanto”, para pressioná-la... “Entretanto”? O que é isso? Como “Entretanto”? “Entretanto” o quê? Por que “Entretanto”? De onde veio? (Sarraute in *Mais!*, 2000: 8)

Talvez possamos fazer uma aproximação entre a “palavra dada” de Sarraute e a “palavra dicionarizada” de Bakhtin; ambas “desejosas de verdade” nos termos de Foucault. As palavras dicionarizadas têm uma existência abstrata. Os dicionários são um inventário dos signos “legitimados” (Gnerre, 1998), *entretanto*, as palavras não têm realidade fora da produção lingüística. Bakhtin (1997) dirá que as palavras são *neutras*, uma vez que sobre elas podem ser construídos infinitos sentidos dependendo do contexto de enunciação e de interação verbal, dependendo ainda do lugar social daquele que a enuncia. “Entender não é reconhecer um sentido invariável, mas construir o sentido de uma forma no contexto no qual aparece” (Gnerre, 1998: 19).

Além de não ter um sentido monovalente, Bakhtin entenderá que a palavra é *arena de disputa de valores*, impregnada por conteúdos ideológicos. Nesta

¹⁶ Em tradução de Leyla Perrone-Moisés, publicada no suplemento *Mais!* da Folha de São Paulo (12 de novembro, 2000)

disputa, porém, as forças são assimétricas e as classes dominantes procuram impor seu sentido às palavras. “O poder das palavras é enorme, especialmente o poder de *algumas* palavras (...) que encerram em cada cultura (...) o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes (...) Isso aconteceu com muitas palavras-chaves da cultura ocidental do século XX como *democracia*, *ditadura*, etc.” (Gnerre, 1998: 20)

Poderíamos dizer que operam, na imposição de um sentido único às palavras, alguns dos mecanismos de exclusão descritos por Foucault: as oposições razão/loucura e verdadeiro/falso. A imposição de um sentido único às palavras é sustentado pelo *desejo de verdade* que exclui, a partir de um aporte institucional, todos os outros sentidos possíveis. Vemos aí, surgir, por exemplo, aquilo que conhecemos por *norma culta da língua*...

Na variedade padrão, então, são introduzidos conteúdos ideológicos, relativamente simples de manipular, já que as formas às quais estão associados ficam imobilizados favorecendo, assim, quase que uma comunicação entre grupos de iniciados que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que as grandes massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fiquem, na realidade, privadas do conteúdo associado. (Gnerre, 1998: 20)

Gnerre argumenta que os processos de exclusão, que se dão através da imposição de sentidos às palavras pelas classes dominantes, criam verdadeiros nichos semióticos, aos quais o acesso ao sentido de determinados discursos é absolutamente vetado à população de baixo nível de educação. Toma como exemplo a linguagem utilizada nas notícias políticas do Jornal Nacional emitido pela rede Globo. Além da linguagem, o *quadro de referências* utilizado constitui um verdadeiro *filtro da comunicação de informações*, tornando-se restritas a grupos relativamente reduzidos: “Adquirir os conhecimentos relevantes e produzir mensagens está ligado, em primeiro lugar, à competência nos códigos lingüísticos de nível alto” (Gnerre, 1998: 21). Deste modo, uma certa linguagem, um conjunto de sentidos pré-definidos, além de uma gramática normativa, constituem a *norma culta da língua*¹⁷, materializada e legitimada pelos gramáticos e seus tratados -

¹⁷ Em textos anteriores, utilizo o termo *normas cultas* tal como define Leite (2002), relacionando-se aos usos dos falantes mais escolarizados, em oposição às *normas vernaculares* ou *populares* que corresponderiam aos usos dos falantes menos escolarizados. A autora distingue estas duas variantes daquilo que chama *norma padrão*, esta sim, correspondente aos modelos preconizados pelas gramáticas normativas. (Leite, 2002: 34)

espécie de legislação sobre os usos da língua – que normatizam as formas legítimas de dizer e, sobretudo, escrever, excluindo toda uma variedade e riqueza de gramáticas e dialetos, tratados como *desviantes* em relação à *norma culta*. O autor adverte ainda sobre o efeito perverso de exclusão que consiste na constante redefinição desta norma, de modo a manter a desigualdade entre os grupos sociais em relação ao uso da língua e, conseqüentemente, o acesso assimétrico ao poder:

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades lingüísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade lingüística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de “oportunidades iguais” para todos. Acontece, porém, que este virtual projeto democrático sustenta ao mesmo tempo o processo de constante redefinição de uma norma e de um novo consenso para ela. (Gnerre, 1998: 28)

O autor chama atenção, ainda, para as *linguagens especiais*, fraseologias, complexos sistema de clichês e frases feitas (as “palavras dadas” de Sarroute), gírias de determinados grupos sociais bem como jargões profissionais. Ao mesmo tempo em que constroem uma identidade de grupo, em um movimento de *inclusão* e pertencimento, as *linguagens especiais* discriminam e excluem os “não iniciados”.

A educação, segundo o autor, tem um papel perverso nestes processos de exclusão, uma vez que, sob a bandeira da democracia e da emancipação, está muitas vezes conjugada com processos de padronização da língua, que são, segundo Gnerre, “menos obviamente democráticos e “liberadores” e lembra que, mesmo alfabetizado e tendo passado pelo “túnel” da educação formal, o sujeito conservará ainda uma série de marcas de sua origem social que extrapolam a visão tradicional e estrutural de língua. Para não ser *excluído*, teria ainda que “passar através do teste da interação face a face, que implica a produção de uma fonologia e prosódia aceitáveis, um bom controle do tempo, do ritmo, da velocidade e da organização das informações e conteúdos”(idem: 31), além de aspectos como as posturas do corpo, a direção do olhar, etc., que não são contemplados, obviamente, no código da gramática normativa.

Temos assim, dois níveis de discriminação lingüística, um explícito e outro implícito. Refletindo sobre esta dupla discriminação, no último de seus cadernos,

Gramsci trabalhará com a idéia de que a realidade lingüística nacional é constituída pela articulação de dois tipos de gramática: “gramática normativa não escrita” e “gramática normativa escrita”, onde a primeira é a expressão da sociedade civil e representa a situação mais ou menos estável, mas sempre em rearranjo, das disputas de valores que mencionamos anteriormente (a norma lingüística dos grupos sociais hegemônicos), e a segunda, é uma opção de política cultural-nacional que abrange todo o território de um país.

Cria-se portanto, mais um campo de batalha contra as forças hegemônicas onde a gramática, ou melhor dizendo, as gramáticas normativas não escritas, representam uma força de resistência importante. No Brasil, especificamente, não temos dialetos tão marcadamente distintos como na Itália de Gramsci, mas uma grande diversidade de variantes dialetais¹⁸ e gramáticas regionais sublinham fronteiras lingüísticas bem marcantes também entre nós.

Como exemplo do poder hegemônico da variante dialetal do “sul maravilha”, conta-se que, incrustada no sertão nordestino, há uma cidade muito pequena cujo nome é Jardim das Piranhas. Apesar de sequer constar no mapa geográfico, dispõe de um curso de línguas de fundo de quintal. Ali, são oferecidos dois *idiomas*: o Inglês e o “Cariquês”. Os habitantes de Jardim das Piranhas reconhecem que, para tentar a vida no Rio de Janeiro, o domínio do dialeto carioca é uma condição importante. Além do interesse de ordem prática, Leite (2002) sublinha que a hegemonia do dialeto carioca como linguajar padrão deve-se a um imaginário coletivo que louva a Cidade Maravilhosa e, em especial, a mulher carioca.

Por outro lado, não é difícil recolher exemplos da influência de outras variedades dialetais que são apropriadas pelos grupos dominantes. Na literatura brasileira, inclusive, temos movimentos como o manifesto modernista do Pau-Brasil, responsável por uma verdadeira revolução na história da literatura, incorporando à norma escrita, elementos da norma não-escrita e o fantástico Guimarães Rosa que dá voz à vida sertaneja. Para Bakhtin (1997), os gêneros, as linguagens e até mesmo as culturas são suscetíveis à “iluminação recíproca”. Sabemos que há uma circularidade entre as chamadas culturas popular e erudita. Muitos autores têm se ocupado desta questão. Lembremo-nos, por exemplo, da

¹⁸ Sobre este tema, ver Soares (2001) e, mais recentemente, Leite (2002).

instigante pesquisa de Ginsburg (1987), onde são inventariados os percursos de leitura e suas apropriações a partir da cultura popular de um moleiro na Idade Média em seus depoimentos à Santa Inquisição.

A essa altura começa a discussão sobre a relação entre cultura das classes subalternas e das classes dominantes. Até que ponto a primeira está subordinada à segunda? Em que medida, ao contrário, exprime conteúdos ao menos em parte alternativos? É possível falar em circularidade entre os dois níveis de cultura? (...) Com muita frequência idéias ou crenças originais são consideradas, por definição, produto das classes superiores, e sua difusão entre as classes subalternas um fato mecânico de escasso ou mesmo nenhum interesse; como se não bastasse, enfatiza-se presunçosamente a “deterioração”, a “deformação”, que tais idéias ou crenças sofreram durante o processo de transmissão.” (Ginsburg, 1987:17)

Neste trabalho, analisando as confissões de Menocchio em confronto com os livros, aos quais este moleiro, muito provavelmente, teve acesso, Ginsburg revela esta circularidade. À página 142, o historiador diz que “talvez as confissões de Menocchio dêem alguma indicação sobre o modo como esses escritos puderam ser lidos, entendidos e subentendidos”. Vemos surgir deste encontro, uma surpreendente alegoria da criação, onde se podem identificar elementos tanto da cultura erudita à época, quanto da tradição oral. Contudo, o mais interessante nesta pesquisa, talvez seja a compreensão de Menocchio sobre a relação inextrincável entre escrita e poder: “O que é que você pensa, os inquisidores não querem que nós saibamos o que eles sabem” (idem, 129).

Analisando as condições de produção da obra de Rabelais, ao invés de restringir a crítica literária aos seus aspectos intrínsecos e puramente formais, Bakhtin (2002) revela também a circularidade entre o popular e o erudito. Dauster (1998) refletindo sobre esta questão, no entanto, faz uma ponderação relevante:

as cargas recíprocas e o entrelaçamento existem, por certo, nas produções eruditas e/ou populares. Contudo, não podem ser esquecidas as nítidas diferenças entre uma e outra e as fronteiras sócio-econômicas quanto à sua produção. Enfatizar este dado não implica, entretanto, em construir uma interpretação das práticas sociais populares –explicando-as, por exemplo, a partir de um contexto de miserabilidade – nem aderir a um já ultrapassado discurso sobre a privação cultural. (Dauster, 1998: 7)

Alfabetismo, letramento e exclusão

Como pudemos ver exemplarmente no caso do chefe nhambiquara, a leitura e a escrita são práticas sociais, querendo dizer com isso que acontecem na e pela rede de relações sociais. Neste sentido, a fim de aproximarmos a discussão, que vem sendo desenvolvida até este ponto do texto, com as políticas públicas de formação de leitores adotadas em nosso país e, principalmente, as concepções teóricas e ideológicas que as sustentam, torna-se importante o conceito de letramento, trazido para o debate entre nós por Magda Soares (1998) e do qual trataremos a seguir.

Antes mesmo de Soares e do termo *letramento*, Paulo Freire (2000) já trabalhava com o conceito de alfabetização, leitura e escrita como práticas sociais, envolvidas diretamente com a cultura e com a *leitura do mundo*. Em um país com níveis tão assustadoramente elevados de analfabetismo, em um país que “exclui dois terços de sua população e que impõe profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política” (Freire, 2000: 9)

Em seu texto, *A Importância do Ato de Ler*, Paulo Freire relata a sua própria experiência com a leitura no quintal de sua casa. As palavras se “encarnando” numa série de coisas, de objetos, de sinais, onde o chão de terra fez-se quadro negro à sombra de frondosas mangueiras. A leitura do mundo, dizia Paulo Freire, “precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta, implica a continuidade da leitura daquela” (idem, 20).

Com base neste princípio, Freire construiu uma pedagogia própria de alfabetização, uma pedagogia que não se pretendia jamais neutra mas, ao contrário, consciente de sua função indissolivelmente política e crítica, uma vez que não é possível pensar a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. Um processo de alfabetização que ambicionava “constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica” (idem, 21). Apesar de considerar a perspectiva reprodutora da ideologia dominante na educação, Freire apostou e levantou a bandeira da educação e, sobretudo da alfabetização como prática de liberdade plenamente capaz de uma “ação contra-hegemônica”.

Nestes termos, o “método Paulo Freire”, como ficou conhecido, não servia à imposição da gramática hegemônica e sua ideologia. Ao contrário, tomava como

ponto de partida a palavra do mundo do universo daquele que se alfabetizava, o direito de dizer *a sua palavra* e não apenas a “palavra dada”, a palavra dominante oferecida de forma arrogante e autoritária e mesmo salvacionista, como se o homem analfabeto fosse um “homem perdido”, cego, quase fora da realidade. Entre os analfabetos, há uma grande riqueza cultural que não deve ser ignorada, sua sabedoria popular, as manifestações de suas lutas cotidianas, suas histórias de vida.

Sem utilizar o termo *letramento*, Paulo Freire já estava operando com ele, uma vez que sabia que mais do que decodificar grafemas, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever no âmbito social, nas múltiplas atividades presentes em uma sociedade grafocêntrica, onde se intensificam as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também nos meios eletrônicos. Apropriar-se da escrita através da leitura e produção de textos é um direito de todo cidadão e importante fator de inclusão social, construção de subjetividade, cidadania e acesso aos bens culturais de nossa sociedade.

Letramento, então, seria justamente esta *apropriação* da escrita, a capacidade de envolvimento das práticas sociais de leitura e de escrita. Podemos dizer, portanto, que o processo de alfabetização, através do qual se conhece o valor das letras de nosso alfabeto é, sem dúvida necessário, mas não é suficiente. Assim, uma pessoa adulta, capaz de escrever e decodificar grafemas, mas inábil, por exemplo, para acompanhar pelos jornais as decisões sobre o aumento do salário mínimo, está *alfabetizada*, mas não pode ser considerada uma pessoa *letrada*. A escola tem conseguido, apenas, tratar da escrita enquanto *objeto escolar*, para usos exclusivamente escolares como os famosos relatos sobre as férias, afastando o estudante da escrita enquanto *objeto social e cultural*.

Apesar de ser grande divulgadora do termo, Magda Soares adverte para o caráter excludente na criação destas nomenclaturas que reforçam distinções. Em palestra proferida na 23^a Reunião Anual da Anped, descreveu uma genealogia de termos desde o analfabeto, passando pelo analfabeto funcional, o sujeito alfabetizado, letrado, até chegarmos ao intelectual. Haveria, portanto, uma tendência a distinguir e manter as desigualdades entre os cidadãos segundo suas competências em relação ao domínio e usos da escrita.

Diante deste quadro teórico, podemos nos perguntar: em que medida, as políticas de alfabetização e de incentivo à leitura contribuem para que o cidadão

saiba responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente? Dados dos instrumentos de avaliação de ensino, aplicados durante o governo FHC, demonstraram o fracasso da escola pública neste sentido. Além disso, me perguntaria ainda: por que temos tantos programas de incentivo à leitura e uma grande lacuna quanto à formação de escritores?

Aquele que lê, aquele que escreve: uma questão de distinção

Desde tempos remotos, a distinção simbólica entre o ato de ler e o de escrever se mostrou evidente como vimos anteriormente. Elemento chave desta distinção é a oposição produtor/consumidor, criador/criatura. Como instrumento de poder, temos conhecimento do quanto a manutenção dos índices de ignorância entre as massas favoreceu a instalação e sustentação de regimes autoritários. Igualmente sabemos que o acesso à leitura, e sobretudo à escrita pode, se não inverter, constituir uma força contra-hegemônica.

Os pares de oposições mencionados são, a rigor, falsos, uma vez que a leitura, segundo Chartier (1999), Certeau (2000) e Bakhtin (1985), não constitui uma prática passiva mas, sobretudo, produtora de sentidos.

Em seu texto, *La Actitud del Autor Hacia el Héroe* (in. Bakhtin, 1985: 13-28), Bakhtin debruça-se sobre a relação dialógica entre o autor e sua obra, ou o tema de sua obra (que ele chamará de *Herói, de quem ou de quê se fala*). Segundo Bakhtin, o autor não é senhor da obra, nela se inscreve como criador, mas dela, igualmente mantém certo distanciamento. Para Bakhtin, toda obra é inacabada e seu acabamento estético dependerá de um terceiro elemento, o *contemplador*. No caso da obra literária, o leitor.

O contemplador atualiza a obra, subjetivando-a e, sobre ela, construindo sentidos insuspeitáveis às intenções do autor sobre a obra, que não é sua, mas apenas mais um texto a dialogar com os textos trazidos pelas experiências vividas pelo contemplador em sua trajetória de vida pessoal e social. Para Bakhtin, é o contemplador quem confere o *status* de *acontecimento artístico* a uma obra que, sem tal interação, não passa de uma *brincadeira*, um *acontecimento puramente lúdico*, em suas próprias palavras.

Na mesma linha, e certamente em diálogo com as reflexões de Bakhtin, autores como Chartier e Certeau defenderão a posição indiscutivelmente ativa do

leitor. Chartier (1999) dirá que a leitura é, por definição, rebelde e vadia apesar de “todo um conjunto de constrangimentos e regras” aos quais o leitor é confrontado. “O autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva” (1999: 7).

Para o autor, abordar a leitura é “considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la” (1982: 123). Entre o conjunto de condicionamentos que intencionam controlar a recepção do leitor, há estratégias explícitas e implícitas. Uma delas diz respeito à própria materialidade, através da qual o texto se dá a ler. Chartier cita um biógrafo americano para dizer que “os autores não escrevem livros. Os livros não são de modo nenhum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos e outros engenheiros, e por impressoras e outras máquinas” (1982: 126). Cada edição de uma mesma obra estará impregnada de diferentes orientações dentro do mercado editorial e estará, inevitavelmente, *atualizando*, renovando o que Bakhtin chamou de *acabamento estético* da obra.

Certeau (2000) traz a metáfora da leitura como uma operação de caça, onde o leitor não é mero consumidor passivo, mas produtor incansável de sentidos: “ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é construir uma cena secreta (...), é criar *cantos de sombra*” (2000:269).

Apesar da capacidade de subversão do leitor há, como vimos, uma série de mecanismos de controle seja por parte dos autores-escritores, seja por todo aparato de *fabricação* (edição) dos impressos, através dos quais, entre o econômico e o ideológico, os direitos dos editores e os valores de uma sociedade desigual têm que ser defendidos. É neste âmbito, sobretudo, que se dá a hierarquização entre os escritos, sua legitimação, conforme Bourdieu (1996) descreveu.

O poder de legitimação do texto escrito, como sublinha Comitti (1999), deve-se a um somatório de fatores, dentre eles “a permanência da relação entre texto e verdade divina, advinda das bibliotecas eclesiásticas”(1999: 146). O autor ressalta ainda, o papel da escola pública básica, não apenas pelo direcionamento dado aos livros didáticos, mas também pela ênfase na leitura acrítica e pelas nítidas deficiências quanto ao incentivo à produção textual no interior de uma

“política educacional voltada para a formação de leitores/eleitores passivos e a manutenção de uma elite por meio da capacidade de produção textual”(1999: 147).

No imaginário popular, a capacidade de elaborar um texto implica no conhecimento de leis complexas (a gramática), e esse conhecimento atesta a sabedoria e a capacidade de **legislar**. Exemplo da permanência dessa mentalidade é a ênfase dada à pequena fluência verbal de Lula, e o reflexo desse fato no resultado das eleições presidenciais¹⁹. Assim, campanhas de alfabetização e escolarização rápidas freqüentemente se acham relacionadas às ditaduras, pela capacidade que estas têm de formar grandes massas de leitores passivos. (idem)

Comitti (1999) dá como exemplo a criação do Mobral, durante a ditadura militar, onde a leitura era oferecida como promessa à inclusão social, à modernidade e ao mercado de trabalho, mas jamais como exercício da subjetividade, participação política e histórica ou ainda, por deleite estético. Curiosamente, como sabemos, o projeto de alfabetização do Mobral dizia-se apoiar-se na pedagogia de Paulo Freire, apropriando-se de um discurso de exercício de cidadania.

A relação de dependência, portanto, entre leitura e cidadania, acaba por demarcar uma exclusão radical. E ao mesmo tempo em que exclui o não-leitor, referenda o lugar da escrita como real espaço do conhecimento (...)

Talvez fosse necessário inverter a proposição tradicionalmente aceita como verdadeira nos meios relacionados à Educação: não é a descoberta da leitura que conduz o indivíduo ao exercício da cidadania; mas é a descoberta da cidadania que conduz o indivíduo ao exercício ativo da leitura. E frisemos, o exercício ativo pressupõe não apenas crítica, mas a capacidade de se produzir novos textos a partir do primeiro. (Comitti, 1999: 152)

Apesar de tantas dificuldades, há notícias de interessantes experiências de ação ante-hegemônica. Refiro-me ao que tem sido nomeado pela mídia como “Literatura da Periferia”: produção literária de sujeitos excluídos como presidiários, escritores moradores de favelas (como Paulo Lins e Ferréz), ex-viciados, etc... Escritos que, ora procuram legitimar-se apropriando-se da norma padrão, ora assumem uma gramática própria apostando contra os padrões

¹⁹ Sabe-se que, a vitória de Lula nas últimas eleições (2002) deve-se não somente ao tom mais moderado e conciliador que decidiu estrategicamente adotar (o “Lulinha paz e amor”), como também – e em grande medida – à demonstração de maior domínio da norma culta da língua. Mesmo assim, os opositores não deixam de comentar pequenos deslizes com a concordância e o uso do “seje”, marcas de dialetos desprestigiados.

canônicos. Neste sentido, o poema de Edson Sodré Teixeira (In. Freitas, 2000), detento do presídio Lemos de Brito, no Rio de Janeiro, parece exemplar, uma vez que toma como objeto de reflexão as relações de poder:

Poder
 Sociedade de classes
 Opressão, exploração.
 Guerras, lutas, revoluções,
 Sangue, suor e lágrimas.
 Façamos nova revolução!!!
 Não queremos só pão e circo.
 Queremos educação.
 Queremos o saber.
 Queremos poder!
 Queremos poder!
 Não poder... poder, poder.
 Podres poderes
 Queremos poder...
 Poder morar, poder comer,
 Poder sonhar e poder saber.
 Saber a verdade!
 Com qualidade,
 Com oportunidade.
 Assim haverá... liberdade,
 Igualdade e Fraternidade.
 Nova revolução!!!
 (pela educação)
 Sem ódio
 Sem sangue,
 Sem violência.
 Viva a liberdade
 Ainda que tardia...
 (Teixeira, 2000)

Algumas considerações finais

Se por um lado, o conhecimento da técnica da escrita, e mais do que isto, o uso social desta técnica, no sentido ampliado do conceito de alfabetismo (o letramento), possibilita o acesso ao capital cultural acumulado pela humanidade, democratizando-o, parece claro, também, que o acesso à leitura e escrita alfabética está fortemente associado às hierarquizações sociais e ao exercício do poder (Dauster, 1998).

Quando avaliamos índices relativos a práticas leitoras, é preciso termos cuidado para não recairmos sobre atitudes etnocêntricas do tipo: “eles não lêem”. A questão que se coloca é: eles não lêem o quê? Que coisa eles deveriam ler? Quem são esses “eles”, afinal? Eles são sempre os outros, sobre os quais se

constrói um discurso. Parece que a produção de legitimidade do que se lê seria um exemplo de procedimento de exclusão, nos termos de Foucault, onde o mais importante deixa de ser como se relaciona com o que se lê, mas o poder que envolve o que deveria ser lido, o discurso sobre as práticas leitoras e sua vontade de verdade.

Segundo Bourdieu (1992), a escola tem um papel fundamental no processo de canonização de uma obra, “através da delimitação do que merece ser transmitido e reconhecido e o que não merece”, reproduzindo assim, continuamente, “a distinção entre as obras consagradas e as legítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas. A instituição escolar, que reivindica o monopólio da consagração das obras do passado e tanto da produção como da consagração (pelo título escolar) dos consumidores apropriados, concede apenas *postea morrem*, e depois de um longo processo, esse sinal infalível de consagração que constitui a canonização das obras como clássicas pela inscrição nos programas” (1992:169).

Os resultados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, encomendada por quatro entidades do setor livreiro e divulgada pela Folha de São Paulo (Ilustrada, 14 de julho, 2001) revela que apenas 14% do universo pesquisado constituía-se de “leitores correntes”, ou seja, aqueles que liam um livro no dia da entrevista, enquanto mais 30% haviam lido um livro nos três meses que antecediam a pesquisa. Os 14% restantes declararam não ter o hábito da leitura. Dos que lêem, lêem, em primeiro lugar livros religiosos, incluindo a Bíblia, em segundo lugar, quadrinhos para os homens e livros de culinária para as mulheres, depois, informática para eles e quadrinhos para elas.

As instituições envolvidas lamentam os resultados, em suma, porque “eles não lêem” “o que *eles* (produtores e consumidores de cultura legitimada) estão lendo”²⁰. E é de fato lastimável que o acesso à literatura e, principalmente, o tempo disponível para se debruçar sobre a leitura, seja privilégio de poucos. É preciso multiplicar o número de bibliotecas públicas, ampliar seus acervos (habitualmente voltados a atender, apenas, a demandas escolares), desenvolver projetos para atração e formação de público leitor, democratizar o acesso a uma multiplicidade de gêneros discursivos. Por outro lado, penso que, talvez, o sucesso

²⁰ Faço aqui uma referência à coluna que sai aos sábados no Jornal do Brasil intitulada “O que eles estão lendo” que traz sempre três profissionais eminentes traçando comentários sobre suas leituras.

destas políticas dependa de uma maior valorização às práticas leitoras já existentes, sejam elas quais forem, desde que envolvam redes de sociabilidade no interior das quais o material escrito tenha adquirido um valor social. Quando se diz “eles não lêem”, parece que estamos diante de um discurso que se pretende verdadeiro e, no discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailvitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8^a ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.
- _____. *Estética de la Creación Verbal*. Tradução de Tatiana Bubnova. 3^a ed. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 1985.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. 5^a ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto G. e GLAVÃO, Ana Maria O. (orgs.) *Leitura: Práticas, Impressos e Letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BENJAMIN, Walter. *A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In.: Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 5^a ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora UnB, 1999.
- _____. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- _____. *História da Vida Privada - da Renascença ao Século das Luzes 3*. Companhia das Letras, São Paulo, 1991.

- _____. *A História Cultural entre Práticas e Representações - Memória e Sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.
- DAUSTER, Tânia. *Jogos de Inclusão e Exclusão Sociais – sobre leitores e escritores urbanos no final do século XX no Rio de Janeiro*. Anuário de Educação 1998. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro/ RJ. 1998. (Org. Barbara Freitag).
- 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.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. Tradução de Laura F. A. Sampaio. 5^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. 39^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Trad. Betania Amoroso. São Paulo: Cia das Letras, 1987
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3^a ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Ed. Anhembi Ltda., 1957.
- LYONS, Martyn. *A Palavra Impressa: Histórias da Leitura no Século XIX*. Tradução de Cyana Leahy. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.
- PAVÃO, Andréa. *'Eles não lêem': a cultura escrita como procedimento de exclusão*. Campinas: 13^o COLE, 2001.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Nathalie Sarroute, as palavras em cena*. Mais! Folha de São Paulo, 12 de novembro, 2000.
- SOARES, Magda. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 17^a edição. São Paulo: Ática, 2001.

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

2.3

Biblioteca: sinfonia em cinco movimentos e um epílogo²¹

Primeiro Movimento: *ablução*

ablução. [Do lat. *ablutione*.] S.f. **1.** Ato ou efeito de abluir(-se); lavagem: “banhou o rosto e as mãos na água fresca do rio, e como se a ablução lhe desse um novo batismo de crença e de fé, sentiu-se são.” (Inglês de Sousa, *O Missionário*, p.252). (...) **3.** Ritual de purificação por meio da água, praticado em várias religiões. **4.** Ação de lavar-se antes de uma prece. (Ferreira, 1986)

Chego à biblioteca da UPP e observo. Logo à direita da entrada, há escaninhos com cadeados para os usuários se desfazerem de seus pertences pessoais. O que se deixa nos armários e o que se leva para o interior da biblioteca? Quando esta questão se colocou para mim, deixei a bolsa com a carteira e o guarda-chuva. Valores assim: batom e moedas, coisas que não têm serventia para a experiência sagrada de adentrar a biblioteca. Alguns separam livros, “textos”²², cadernos, lápis, canetas. Percebe-se que alguns usuários possuem já seus “kits” de biblioteca com tudo quanto venham a precisar. No mais, a carteira de identificação da UPP que foi recentemente informatizada (integrando-se ao sistema da biblioteca), através da qual é possível efetuar todas as operações e controle dos usuários. E, por fim, a chave do escaninho, que guarda os pertences inúteis às práticas de biblioteca.

Alguns usuários ainda não cientes das regras, são barrados na primeira fronteira que limita o espaço público ao espaço privado do Salão de Leitura: a

²¹ Observação participante: 30/03/00, tarde na biblioteca da UPP. Este texto é uma versão de ensaio escrito originalmente para o grupo de pesquisa coordenada pela professora Tânia Dauster, “Os universitários: modo de vida e práticas leitoras”, a partir de notas de meu diário de campo e incorporado ao texto “*A invenção do Leitor acadêmico: quando a leitura é estudo*” (Dauster et al, 2001).

²² “Texto” é como os nativos (universitários, no caso) chamam os trechos fotocopiados de livros que têm uma possibilidade de uso pedagógico.

roleta²³. E, informados sobre a proibição de passar por esta fronteira (tive notícia de nativos que utilizam o termo “barreira”) com seus pertences, se sentem profundamente contrariados. Tive oportunidade de observar uma senhora que, portando uma imensa bolsa à tira-colo além de uma sacola, não se conformava com a regra:

- Mas eu não posso mesmo entrar com *as minhas coisas*? É que eu preciso *das minhas coisas*...

- A senhora – informou gentilmente o funcionário – pode separar as coisas de que vai precisar e deixar o resto no armário...

A senhora agarrava-se à sua pesada bolsa enquanto olhava dramaticamente para os dois espaços: o interior da biblioteca e sua exterioridade. Hesitava como se essa decisão viesse a ter grande impacto em sua existência, como se estivesse entrando para uma espécie de seita religiosa. Sua identidade estava em cheque. E assim ficou, neste estado de reflexão, tal como um cristão duvidoso de sua condição espiritual, antes de ingressar na fila para a comunhão. Depois de um longo suspiro, e diante da inflexibilidade absoluta do funcionário, a senhora se dirigiu ao guichê onde se pega a chave em troca de um documento.

Em geral, depois de receber a chave, os usuários voltam para sala contígua à entrada, antes da roleta, e sentam-se para selecionar o material necessário ao Salão de Leitura. As cadeiras, depois da recente reforma, são elegantíssimas, modernas e confortáveis. Nas paredes, há pinturas abstratas e, em frente aos armários, um mural com os mais diversos avisos, de pós-graduação de física na França a cursos de cromoterapia, passando pela psicanálise, Young ou Reich. Apesar de extremamente eclético, são poucos os que param para ler qualquer coisa no mural. Este espaço parece ser apenas de passagem, de trânsito. Também os quadros, de pinturas abstratas, são raramente visitados.

Há dois guichês: um, como já foi dito, destina-se a entrega da chave, e o outro, à devolução dos livros. Quando a devolução não é feita em dia, é cobrada uma multa relativa aos dias de atraso. Pude observar, nesta ocasião, um rapaz negociando a multa com um funcionário. O funcionário não facilita e explica com toda gentileza: “Eu sei que ‘dói no bolso’, mas é importante porque, às vezes,

²³ Na verdade, são duas roletas, uma de entrada e outra de saída. É um lugar de controle dos volumes que ali circulam. É preciso, ao entrar, mostrar o material que está sendo levado e, ao deixar a biblioteca, se o usuário porta algum livro, é necessário mostrar ao funcionário para que verifique se foi devidamente carimbado.

outra pessoa precisa do livro para uma prova, para um concurso, e não encontra”. O rapaz ainda tentou argumentar, mas acabou cedendo sem criar confusão.

Segundo Movimento: *verba volant*

“Se ler em voz alta era a norma desde os primórdios da palavra escrita, como era ler nas grandes bibliotecas antigas? (...) todos deviam trabalhar em meio a um alarido retumbante. Porém, ainda hoje, nem todas as bibliotecas preservam o silêncio proverbial. Na década de 70, na bela Biblioteca Ambrosiana de Milão, não havia nada do silêncio solene que eu observava na British Library, em Londres, ou na Biblioteca Nacional de Paris. Os leitores de Ambrosiana falavam uns com os outros; de tempos em tempos alguém gritava uma pergunta ou um nome, um volume pesado fechava-se com estrondo (...) Atualmente, nem a British Library, nem a Biblioteca Nacional ficam em completo silêncio: a leitura silenciosa é pontuada pelos estalos dos computadores portáteis, como se bandos de pica-paus morassem dentro das salas cheias de livros. Seria diferente então, nos dias de Atenas e Pérgamo, tentar concentrar-se com dezenas de leitores espalhando tabuletas ou desenrolando pergaminhos, murmurando para si mesmos uma infinidade de histórias diferentes? (...) A frase clássica *scripta manent, verba volant* – que veio a significar, em nossa época, “a escrita fica, as palavras voam” – costumam expressar exatamente o contrário: foi cunhada como elogio à palavra dita em voz alta, que tem asas e pode voar, em comparação com a palavra silenciosa na página, que está parada, morta. Diante de um texto escrito, o leitor tem o dever de emprestar voz às letras silenciosas, a *scripta*, e permitir que elas se tornem, na delicada distinção bíblica, *verba*, palavras faladas – espírito. As línguas primordiais da Bíblia – aramaico e hebreu – não fazem diferença entre o ato de ler e o ato de falar; dão a ambos o mesmo nome.” (Manguel: 1997, 59-62)

Depois da grande fileira de armários, antes da primeira fronteira (a referida roleta) em direção ao salão de leitura, à direita, há uma sala de estudos em grupo. Este espaço já havia antes da reforma, com grandes mesas de estudo coletivo mas, agora, foi todo fechado e refrigerado. Ali é o espaço do coletivo. Não é necessário qualquer ritual de ablução para adentrá-lo. Entra-se com tudo que se tem, sem a menor cerimônia: a bolsa, a carteira, o batom, o telefone celular, o guarda-chuva, e mesmo o sanduíche e a Coca-Cola. Como as bibliotecas medievais, a sala de estudos em grupo é assim: o verbo solto, palavras voando livremente pelo ar.

Em sua maioria, o público parece mais jovem, mas há exceções. Um clima geral de muita alegria. Conversam, escrevem, lêem. No meio à algazarra de textos lidos e falados, observo um estudante com um *note book* absolutamente concentrado apesar de todo barulho. O que lêem? Em geral, livros de física,

matemática, eletricidade. Duas meninas bem jovens, de macacão, estudam latim (e se divertem!). Mais cálculos. Como calculam, os jovens estudantes! Matrizes, gráficos e máquinas calculadoras. Bisbilhote os títulos dos volumes sobre as mesas: *Literatura Clássica*, *Histoire de la Literature Française*, *Micro-economia...* e mais balas, e chicletes, garrafas de água mineral e seus restos sobre as mesas. Em geral, se pode dizer: mais xerox do que livros, mais números do que letras. E a observação nos sugere uma hipótese: a leitura e a escrita fazem sua aparição na biblioteca, em grande diversidade. A leitura, enquanto estudo, algumas vezes, implica na oralização e construção coletiva de sentido, diferentemente da leitura silenciosa que se dá no salão de leitura. Curioso notar que, na *sala de estudos em grupo*, o próprio nome parece ignorar que este tipo de leitura, oralizada e em grupo, possa ser considerada leitura, parecendo haver uma hierarquização entre estes espaços.

Terceiro Movimento: *copiar*

“Aqueles que insinuaram que Menard dedicou sua vida a escrever um Quixote contemporâneo caluniam sua límpida memória. Não queria compor outro Quixote – o que é fácil – mas *o Quixote*. Inútil acrescer que nunca visionou qualquer transcrição mecânica do original; não se propunha copiá-lo. Sua admirável ambição era produzir páginas que coincidissem –palavra por palavra e linha por linha – com as de Miguel de Cervantes.” (Borges, *Pierre Menard, Autor do Quixote*: 1989, 32-33)

Imediatamente após a roleta, há um espaço pequeno com quatro máquinas fotocopadoras para aqueles que desejam fazer cópias de trechos de livros e teses. As máquinas são da Xerox e são manipuladas pelos próprios usuários, bastando que carreguem seus cartões magnéticos em uma outra máquina que trabalha com cédulas de um real. Interessante que, paradoxalmente, esta mesma empresa, pressionada por associações de editoras em defesa dos direitos autorais, passou a impor, em sua loja no campus da UPP, rigorosíssimo controle quanto à porcentagem (não mais que 10%, conforme a lei) permitida para reprodução de uma obra, enquanto na biblioteca, não há qualquer tipo de controle sobre as cópias. Pode-se observar, a qualquer hora do dia, usuários copiando volumes inteiros, desde que alimentem a máquina com seus cartões devidamente carregados. Os funcionários da biblioteca tampouco se preocupam em salvaguardar os direitos dos autores, de modo que o serviço é muito procurado,

inclusive por estudantes que, não tendo podido copiar livros na loja da mesma empresa no campus da UPP, costumam vir à biblioteca, exclusivamente para este fim.

O movimento é realmente muito grande das fotocópias na universidade em geral. Este novo suporte (cópia xerox), como pude observar, é quase (ou mais) tão lido quanto o tradicional livro, seja na sala de estudos coletivos, seja nos salões de leitura da biblioteca, ou ainda nos espaços abertos do campus destinados à leitura. Este é um fenômeno que mereceria uma reflexão mais cuidadosa. Que significados, que representações teriam esta prática, ler estes *textos*, fragmentos de obras? A quantidade de leitura exigida nos cursos universitários é grande, o volume de conhecimento acumulado pela humanidade chega a proporções inestimáveis, o tempo é cada vez mais curto e, na indiscutível impossibilidade de dar conta de tanta leitura, os fragmentos parecem ser o caminho do possível.

Um dos usuários das máquinas me chamou atenção. Em geral, os leitores manipulam os originais com carinho especial, nota-se que estão ligados emocionalmente a ele. Enquanto vão recolhendo as cópias, às vezes se detêm na leitura e voltam sobressaltados ao afazer mecânico. Mas esse senhor que eu observava, trabalhava com profissionalismo – era esta a palavra – e, de fato, ao indagar sobre a obra que xerocava, informou-me que não era para ele, mas para seu patrão (!). Estava copiando na íntegra dois tomos grossos da Revista Trimestral do Instituto Histórico Etnográfico do Brasil de 1875. Curiosidades do campo empírico...

Quarto Movimento: *Search*

search. comando do sistema Pégamo destinado a busca de referências bibliográficas.

Depois do “setor da xerox” – assim como denominei (é preciso pesquisar se há um termo nativo e comum à comunidade de usuários, ou talvez mais de um, referente às pequenas subcomunidades de usuários que dividem o espaço e uso da biblioteca) – o espaço físico se amplia e temos o “setor de consultas”. São sete computadores - sendo um deles instalado em uma mesa baixa para aqueles que

usam cadeiras de roda - à esquerda de quem entra, e os antigos arquivos, com suas fichas em papel cartão, à direita.

A coordenadora geral da biblioteca nos informou que os arquivos são mantidos porque nem todo o acervo foi ainda informatizado, apenas 20 a 30% do total, incluindo todas as teses e todo material que vem sendo incorporado à biblioteca desde a implementação do sistema Pégamo. Em cada computador encontram-se instruções básicas de consulta, mas pressupõe-se que o sistema seja amigável o suficiente para que o usuário aprenda suas regras com ele próprio. Há sempre, contudo, os menos familiarizados com a informática e, normalmente, observa-se uma rede de solidariedade entre os usuários. Quando algum funcionário reconhece a dificuldade de consulta por um usuário, vem socorrê-lo prontamente. É preciso registrar que os funcionários desta biblioteca são extremamente cordiais, educados, prestativos e eficientes.

Ainda neste espaço, antes das portas que marcam a fronteira com o espaço sagrado do salão de leitura, há um grande balcão onde os atendentes recebem as fichas preenchidas pelo usuário com as referências coletadas na consulta ao computador ou às fichas dos arquivos. Se o livro for da coleção dos livros didáticos, o funcionário instrui o usuário para que pegue, ele mesmo, na estante, o volume desejado e que, depois de consultá-lo, não o devolva à estante. Caso contrário, o pedido é feito para o andar de cima – o armazém – onde há grande estoque de livros. Enquanto espera pelo seu exemplar, o usuário pode sentar-se em mais uma daquelas confortáveis cadeiras iguais as que se encontram na entrada da biblioteca. Antes de ser entregue ao leitor, o cartão magnético do mesmo é verificado para consultar se está em dia com as entregas dos livros emprestados e o livro é carimbado com a data da devolução.

Depois deste espaço, uma divisória com vidros da metade para cima e duas portas. Nelas, podemos ler claramente: “É proibido o uso de telefone celular nos salões de leitura. Desligue-o ao entrar”.

Quinto Movimento: *Re-colhimento*

“Na tradição humanística, quando as ‘letras’ constituíam o núcleo do currículo, a educação era entendida basicamente como leitura. (...) Na leitura, o leitor estabelecia uma relação com o tempo da tradição e da cultura. Por isso, a educação humanística, a educação entendida como leitura, implicava uma temporalidade diferente da temporalidade da vida. Os novos membros eram introduzidos não apenas na vida, mas sim, também e,

sobretudo, na Biblioteca, quer dizer, em um mundo de palavras escritas que existia antes de seu nascimento e que existirá depois de sua morte. (...) E a educação obtinha seu valor, seu sentido e sua dignidade da iniciação nessa temporalidade supraindividual que tinha na Biblioteca seu espaço próprio de rememoração e comemoração. (...) A crise da educação humanística, então, não está tanto no desaparecimento do livro da cena pedagógica, mas sim na transformação radical da relação com o livro, da experiência do livro, dessa frágil experiência que é a leitura. (...) A fratura da educação humanística supõe uma modificação essencial da experiência do livro e, portanto, uma mudança na experiência do tempo. (...) O tempo da leitura já não é o tempo da vida nem o tempo da cultura, mas sim o tempo da repetição infinita, o tempo do êxtase, o tempo sem tempo de abandono. Um tempo que não pode ser apropriado.”

“A educação humanística tinha na biblioteca seu espaço privilegiado. Mas, nem a Biblioteca era qualquer lugar, nem a palavra que abrigava era qualquer palavra, nem a (experiência da) leitura era qualquer relação com a palavra. A Biblioteca era um espaço em que se produzia essa dobra do tempo em uma interioridade fechada que, como vimos, era a condição para sua conservação e sua rememoração. As paredes da Biblioteca definiam uma interioridade fechada, um lugar onde o tempo não fluía e não podia derramar-se. (...) E, por essa *separação dos espaços cotidianos*, a Biblioteca tinha algo da condição de *templo*, quer dizer, de um *espaço sagrado e extraordinário destinado à con-templação*.” (Larrosa, 1998: 433-451). Os grifos são meus.

Silêncio! Entramos, enfim, ao espaço sagrado da biblioteca. A etimologia de *ler*, como recorda Heidegger, remete a recolher, a colher, a colecionar, a coletar (Larrosa, 1998: 139). Biblioteca: lugar de recolhimento, de *con-templação*. Espaço *extra-ordinário*, afastado do espaço cotidiano. Adentrar o salão de leitura da biblioteca da UPP é inundar-se deste sentimento, é isolar-se, é recolher-se. Os movimentos são econômicos e cautelosos. Ali, encontramos-nos numa temporalidade supra-individual.

As mesas estão quase todas ocupadas. Quase todos lêem e escrevem simultaneamente. No salão de baixo, com um total de 32 mesas ocupadas, foi contado o número de leitores, distinguindo suas práticas e suportes de leitura: 18 lendo livros, 9 lendo “textos” fotocopiados, 5 apenas lendo (sem qualquer tipo de registro de anotação), 26 lendo e escrevendo, e uma pessoa apenas escrevendo.

Um dos leitores, que não fazia anotações enquanto lia, chamou minha atenção pela velocidade com que virava as páginas de seu livro. Aproximei-me e constatei que servia-se de técnica de leitura dinâmica. Foi observado um leitor fazendo anotações em seu *note book*.

O salão do segundo andar é menos freqüentado. No andar de baixo, encontra-se uma coleção dos chamados “livros didáticos”. No segundo andar, há

prateleiras com periódicos. Foi observado um leitor fazendo uso de *note book*, também neste andar. Podemos perceber, que mesmo no interior da *biblioteca-propriadamente-dita* (salões de leitura), há espaços diferenciados de leitura e de leitores, assim como de suportes de textos.

Epílogo

Dessas incontrovertíveis premissas [um bibliotecário] deduziu que a Biblioteca é total e que suas prateleiras registram todas as possíveis combinações dos vinte e tantos símbolos ortográficos (número, ainda que vastíssimo, não infinito), ou seja, tudo o que é dado expressar: em todos os idiomas. Tudo: a história minuciosa do futuro, as autobiografias dos arcanjos, o catálogo fiel da Biblioteca, milhares e milhares de catálogos falsos, a demonstração da falácia desses catálogos, a demonstração da falácia do catálogo verdadeiro, o evangelho gnóstico de Basilides, o comentário do comentário desse evangelho, a relação verídica de tua morte, a versão de cada livro em todas as línguas, as intercalações de cada livro em todos os livros. Quando se proclamou que a Biblioteca abarcava todos os livros, a primeira impressão foi de extravagante felicidade. Todos os homens sentiram-se proprietários de um tesouro intacto e secreto. (Borges, 1989: 65)

Eis aí a biblioteca como metáfora da memória, como metáfora de um tempo a-histórico que nos antecede e que nos precederá. A Biblioteca de Babel, imaginada por Borges, tudo abarca, seu espaço é infinito. E quanto aos leitores? Há espaço para todos eles?

Fica claro, nesta incursão e observação do espaço da biblioteca, que há uma multiplicidade de espaços que abriga tipos de leitores diferentes com distintas formas de relação com a leitura e com a escrita. A leitura, segundo Chartier (1999: 13), “é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos”. Por esta razão, completa o autor, é preciso fazer “uma história das maneiras de ler, identificando disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura”.

O que vemos nesta biblioteca é justamente a pluralidade de formas de se lidar com a leitura. E, a sua exterioridade, que a ela também se relaciona, temos tantas outras formas e gestos que caracterizam outras tantas comunidades de leitores. No campus da UPP, há leitores por toda parte, dos que lêem deitados à sombra das árvores, aos que lêem em grupo, em voz alta.

No interior da biblioteca, de toda esta diversidade, chama a atenção, contudo, um tipo de leitura particular, a leitura que se associa à escrita, a leitura enquanto estudo (Dauster et al., 2001). De um universo de 59 leitores silenciosos

(do salão de leitura), quase a metade escreve enquanto lê. A leitura no espaço universitário tem sua especificidade. E há, ainda, uma grande quantidade de leitores que não ousam penetrar no espaço sagrado do salão de leitura. Na sala de estudos, seus gestos se expandem, a leitura se faz coletiva e em voz alta.

Entretanto, por mais que o olhar pelo viés cultural (seja da antropologia, seja da história cultural) nos fascine, a especificidade da leitura no ambiente universitário, em uma biblioteca universitária se impõe às diversidades.

A roleta é uma metáfora da formação de um certo leitor que passa a dominar certas regras muito específicas de *sociabilidade* (Simmel, 1983: 168):

As formas nas quais resulta este processo [de *sociação*, ou seja, da relação de um indivíduo com os demais] ganham vida própria. São liberadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É isto precisamente o fenômeno a que chamamos de sociabilidade.

Se nos entregamos ao ofício de observar o ambiente de uma biblioteca e, em especial, de uma biblioteca universitária, e se nos detemos apenas às formas caracterizadas por um conjunto de gestuário que caracteriza a vida social neste ambiente, temos a impressão de assistirmos a um espetáculo de *balet*. Os movimentos das mãos tal como folheiam os livros, a expressão dos rostos, a postura dos corpos, o tom da voz ao se dirigirem-se uns aos outros na ante-sala onde se realizam as pesquisas bibliográficas, tudo implica em grande precisão e valorização da forma. A discríção, como pontuou o próprio Simmel, é a condição primeira da sociabilidade.

Em pouco tempo, percebemos o caráter *artificial* da sociabilidade, o *jogo*. Por outro lado, como adverte Simmel (1983:173), “a sociabilidade demanda o mais puro, o mais transparente, o mais eventualmente atraente tipo de interação, a *interação entre iguais* (...). A sociabilidade é o jogo no qual se ‘faz de conta’ que são todos iguais e, ao mesmo tempo, se faz de conta que cada um é reverenciado em particular”.

Neste pequeno espetáculo, neste baile de máscaras (Strauss, 1999), não há lugar para quem não conhece as regras do jogo. Deste modo, qualquer deslize, qualquer individualidade que se faz mais marcante do que o jogo de sociabilidade do salão de leituras, por exemplo, exige, é prontamente notado e repreendido.

Desta forma, o tesouro está lá. Todos os livros, em todas as línguas. Porém, para atravessar a roleta, é preciso conhecer e dominar um complexo jogo de códigos, que nada tem de natural. É preciso ser um igual, é preciso renunciar aos conteúdos objetivos e subjetivos. Onde e como se aprendem estes gestos, as regras desta sociabilidade? A leitura pode ser plural, mas a Universidade tende a universalizá-la.

Bibliografia

BORGES, Jorge Luis. A Biblioteca de Babel In. *O Jardim de caminhos que se bifurcam*. In. **Ficções**. Trad. de Carlos Nejar. São Paulo: Ed. Globo, 1989.

DAUSTER, Tânia, DUARTE, Rosália, PAVÃO, Andréa, AMARAL, Dione, MARQUES, Bárbara. *A Invenção do Leitor Acadêmico: Quando a Leitura é Estudo*. Educação, PUC-Rio, número 57, jan. 2001: Rio de Janeiro, 2001.

CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora UnB, 1999.

_____. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3^a ed. ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas*. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Ed. Contrabando, 1998.

_____. *La Experiencia de la Lectura - Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Laertes S.^a de Ediciones, 1996.

MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. Trad. de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade – Um exemplo de sociologia pura ou formal. In.: *Georg Simmel: sociologia/* organizador [da coletânea] Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.

STRAUSS, Anselm. *Espelhos e máscaras: a busca da identidade*. São Paulo: Edusp, 1999.

2.4

Do leitor imaginário a imagens de leitores em uma universidade carioca²⁴

Se nos damos a pensar na figura do leitor, possivelmente seremos invadidos por imagens de um *certo* leitor; o leitor burguês que foi se formando no interior do projeto de modernidade em contraposição às sociedades ditas tradicionais. A predominância deste leitor singular universalizado é alimentada por inúmeras imagens que, a partir de meados do século XVIII, passaram a representá-lo nos lares burgueses, como Chartier tem descrito em seus trabalhos. Podemos imaginá-lo confortavelmente deitado sobre a *chaise longue* de uma varanda, alheio ao mundo a sua volta. Entre suas mãos; o objeto-livro como um tesouro. Entretanto, basta ampliarmos a visada para locais onde se concentram muitos leitores - e o espaço universitário, parece um bom exemplo - , na contemporaneidade, para notarmos que esses se afastam tanto deste que imaginamos quanto, também, uns dos outros. Partindo da concepção de leitura como prática cultural (Chartier, 1996), sabemos que, além de historicamente variável, a relação com a leitura difere em função do meio de socialização de seus leitores. Neste sentido, procuro, através de observação e entrevistas, confrontar as diferenças das condições e práticas de leitura de universitários de camadas sociais diversas²⁵.

²⁴ O presente texto desenvolveu-se no interior de pesquisa institucional coordenada pela professora Tânia Dauster, intitulada “Os universitários: modo de vida e práticas leitoras”. Uma de suas versões foi publicada na revista Teias da Faculdade de Educação/UERJ, Ano 3, número 5, jan/jun, 2002.

²⁵ Dados sociológicos dos entrevistados (Anexo 3), bem como a situação de contato e o contexto da pesquisa foram tratados detalhadamente em textos anteriores.

Do leitor imaginário

Em *As Palavras*, Sartre (2000) descreve dois leitores cujas imagens colaboraram para a construção da representação que fizera, na sua infância, daquilo que seria ou deveria ser um leitor e vejamos como há, neste relato, a hierarquização de leitores, modos de leituras e suportes de leitura:

No gabinete de meu avô, havia-os por toda parte; era proibido espaná-los exceto uma vez por ano antes do reinício das aulas em outubro. Eu ainda não sabia ler e já reverenciava essas pedras erigidas. (...) Elas se pareciam todas; eu folgava num minúsculo santuário, circundado de monumentos atarracados, antigos, que me haviam visto nascer, que me veriam morrer (...). eu os tocava às escondidas para honrar minhas mãos com sua poeira, mas não sabia bem o que fazer com eles e assistia todos os dias a cerimônias cujo sentido me escapava (...). Eu o [o avô materno] vi milhares de vezes levantar-se com ar ausente, contornar a mesa, atravessar o aposento com duas pernadas, apanhar um volume sem hesitar, sem se dar o tempo de escolher, folheá-lo, enquanto voltava à poltrona, com um movimento combinado do polegar e do índice, e depois, tão logo sentado, abri-lo com um golpe seco “na página certa”, fazendo-o estalar como um sapato.

(...) No quarto de minha avó os livros ficavam deitados; tomava-os de empréstimo a uma biblioteca ambulante. (...) Ela os “cobria” cuidadosamente e, após escolher um deles, instalava-se perto da janela, na sua bergère de orelheiras, punha os óculos, suspirava de ventura e lassitude, baixava as pálpebras com um fino sorriso voluptuoso que vim encontrar depois nos lábios de Gioconda. (...) Todavia, eu não apreciava aquelas brochuras demasiado distintas, eram intrusas, e meu avô não escondia que elas eram objeto de um culto menor, exclusivamente feminino. (Sartre, 2000:31-32)

Há, claramente, uma forte idealização e mesmo uma sacralização dos *objetos culturais*, nos termos de Sartre, ao referir-se aos livros. Entretanto, a leitura da avó, de livros novos, que vinham e iam, era considerada um *culto menor*. Em pesquisas anteriores (Pavão, 2001b), a hierarquização dos leitores e o jogo de poder de uns sobre os outros já haviam sido relatados. Bourdieu (1996) nos ajuda a compreender a produção de valor simbólico nas representações sociais sobre este leitor imaginário e altamente idealizado e os objetos de suas leituras. Procuro, neste ensaio, confrontar este ideal de leitor com os leitores concretos da contemporaneidade em um espaço urbano onde as práticas de leitura têm um papel central: a universidade.

Trajetórias de formação de leitores e escritores

Entre os universitários desta pesquisa oriundos das camadas privilegiadas, a disposição para leitura (o *habitus*, nos termos de Bourdieu) é adquirida, principalmente no ambiente familiar. Nasceram entre livros, que costumam ser presenteados e adquiridos com certa facilidade. Muitos assinam mais de um jornal diariamente, além de revistas informativas semanais como *Época*, *Veja*, *Isto é*. O contato com o impresso é constante. Muitos são filhos de professores e demais profissões que requerem estudo constante e atualização. Além disso, é comum haver espaços no interior das residências para a formação de bibliotecas privadas. Nos lares burgueses, os espaços arquitetônicos valorizam a privacidade, condição necessária (mas não suficiente) para o desenvolvimento de uma forma de leitura - a silenciosa - que se tornou, a partir do século XVI, a relação dominante com o texto escrito. Na fala de Belisa esta relação se exemplifica: “Lá em casa, a gente compra muito livro. A gente é muito engraçado; às vezes, está cada um no seu cantinho lendo... eu gosto”.

Do “lado de cá”, servindo-me da categoria de Juliana, a maioria dos pais tem um nível bem baixo de escolaridade, muitos deles sendo analfabetos. Conseguir terminar o “primário” é motivo de júbilo. O diploma é guardado como relíquia *na gaveta*, conforme relato de Maria Cláudia sobre o diploma de admissão de seu pai: na prática, se é comerciante, empregado doméstico, porteiro, pedreiro, etc.

As práticas de leitura que se dão no meio de socialização primário restringem-se, normalmente, à leitura da Bíblia, muitas vezes, nos moldes tradicionais de leitura, ou seja, em voz alta e em grupo. Os jornais são artigo de luxo. Quando comprados, são preferidos os mais baratos e, assim mesmo, não são adquiridos diariamente. Os jornais evangélicos e folhetos religiosos, em geral, são impressos aos quais se tem acesso, por serem gratuitos. Os livros são escassos, resumindo-se, na maioria das vezes, aos exemplares didáticos. A formação como leitor (ou de um *certo leitor*) fica, portanto, muito mais dependente de mediações externas ao meio de socialização familiar, tendo a escola, um papel fundamental. As bibliotecas públicas foram pouco mencionadas como meio de acesso a material impresso ou porque não havia nenhuma próxima ao local de moradia ou,

simplesmente, porque não se tem a cultura de freqüentá-la. A biblioteca é, para a maioria dos entrevistados das camadas populares descoberta na universidade.

Quanto ao espaço físico, nota-se uma diferença marcante. Famílias mais numerosas, com muitos agregados, habitam residências pouco espaçosas onde a privacidade não chega a ser um valor, muito menos, na maioria dos casos, uma possibilidade concreta. Em geral, todos os livros da casa reúnem-se em frente ao sofá da sala, em uma estante, ao lado de outros objetos de grande valor como a televisão, porta-retratos com fotografias de datas marcantes (são freqüentes as fotos de formatura dos filhos e fotografias de casamento), além de, não raro, imagens religiosas que formam pequenos altares. Todos, inclusive os livros, são vistos como objetos de culto²⁶.

Cristiano, em sua entrevista, nos fala da dificuldade em recolher-se para fazer suas leituras: “Não consigo ler na biblioteca. Sempre que vou pegar um livro lá, eu pego e leio em casa, sentado no meu quarto ou na laje. (...) Pode estar barulho, ali tem um problema muito grande com Forró, né? Forró na rua, dia de Domingo começa às quatro da tarde e vai até a meia noite, também dificulta um pouco a leitura...”. Adriane já prefere usar a biblioteca da universidade para estudar porque divide um quitinete com mais três colegas de faculdade e não tem sossego para recolher-se: “não dá para se concentrar”.

Diferentemente dos estudantes da “elite”, o recolhimento necessário para a leitura e o estudo constitui um valor conquistado com dificuldade no interior da família. Passam a reivindicar a diminuição do volume da TV, incomodam-se com o forró, começam a afastar-se, portanto, de sua cultura de origem. Formar-se leitor, nestes ambiente, muitas vezes é visto com desconfiança e sinal de arrogância. Cristiano exemplifica este aspecto em sua fala:

²⁶ A presença da enciclopédia, baluarte da ideologia das luzes, é recorrente nestes “altares”. Nota-se o esforço destas famílias em adquiri-las, o valor simbólico a ela associado e, principalmente, a idéia de a enciclopédia conter (ou pretender chegar a isso) todo o tesouro de saberes acumulado pela humanidade, bastando-se a si própria para garantir o acesso a todo conhecimento disponibilizado através de seus pesados volumes. Sartre (2000:38), rememorando sua iniciação ao mundo das palavras escritas, exemplifica a dimensão universalizante da enciclopédia: “Mas o *Grand Larousse* substituía para mim tudo; eu pegava um tomo ao acaso, atrás da escrivaninha, na penúltima prateleira. A- Bello, Belloc-Ch ou Ci-D, Mele-Po ou Pr-Z (estas associações de sílabas estavam convertidas em nomes próprios que designavam os setores do **saber universal**: havia a região Pr-Z, com sua fauna e sua flora, suas cidades, seus grandes homens e suas batalhas).” (os grifos são meus).

Às vezes eu fico até meio tímido de falar quando um colega pergunta: “E aí, o quê que você tá fazendo?”, “Ah, estou estudando na universidade, fazendo história...”. Aí, fica aquele silêncio, né? Eu já até me sinto tímido de falar nisso porque eu fico com medo de estar querendo me gabar, né? Algo assim que ele não conseguiu.

O escritor Paulo Lins (In. Ferréz, 2003), em entrevista à revista *Caros Amigos* (2003), tece comentários sobre a formação do leitor na favela, durante a infância, quase como a construção de uma *identidade desviante* (Becker, 1963)²⁷:

Eu era meio *otário*²⁸! Sempre fui meio otário, não sei jogar bola, soltar pipa... o samba é que me salvou. Porque na favela tem a questão do respeito, o cara que bate uma bola é respeitado. Eu era otário, não sabia dançar! (...) fiz letra de samba e aí eu peguei um conceito, com a *rapaziada do conceito*. Mas a escola, o estudo, a biblioteca foram me afastando um pouco, porque você não tinha referência pra levar uma idéia com o pessoal.

A concepção de infância e o lugar da criança na dinâmica destas famílias também é um fator de distinção quanto às histórias de formação destes leitores universitários. Nas camadas médias e altas, a criança é um ser em formação ao qual destinam-se muitas atenções, cuidados e investimentos. A infância é protegida, preservada por um véu de fantasias e contos de fadas. A presença do livro infantil nas trajetórias de formação destes leitores comprova o valor que a leitura representa e o investimento destas camadas sociais na formação de leitores. Regina, em sua entrevista, lembra-se da experiência da leitura quando criança:

²⁷ Segundo o autor (Becker, 1963:1), todo grupo social constrói regras que definem tipos de comportamento mais adequados para si e “quando uma pessoa é vista como alguém que quebrou as regras, ela pode ser considerada como um tipo especial de pessoa; uma pessoa que não pode ser confiável para viver de acordo com as regras acordadas pelo grupo. Esta pessoa é reconhecida como um *outsider*”, alguém visto com grande desconfiança pelo grupo social.

²⁸ Este par conceitual nativo *otário/do conceito* traduz uma riqueza muito grande de valores ideológicos. No contato que tive, ao longo da pesquisa, com jovens moradores de favela, percebi o quanto do desinteresse e da resistência ao domínio da cultura escrita investe-se de engajamento político na medida em que este domínio identifica-se com as camadas dominantes e exploradoras. Longe de querer trazer definições muito generalizantes dos termos, arrisco uma interpretação: o binômio *otário/do conceito* relacionaria-se, de certa forma, com o grau de convivência do sujeito com as ideologias dominantes. Por esta razão, o trabalhador, que aceita ser explorado docilmente pela maquinaria capitalista produtora de desigualdades dentro de uma visão individualista, é considerado, na favela, um *otário*. As formas de resistência à exploração e produção de desigualdades, estão relacionadas à *rapaziada do conceito*, seja pela ação do *bom uso das letras* (o *mano* que faz letras de música engajadas ou o universitário que não abandona a sua origem e monta, por exemplo, um pré-vestibular comunitário) ou mesmo pela *ação armada* (o *mano* que é bandido, mas se preocupa com a vida social da favela, O bandido individualista que não respeita a comunidade não tem *conceito*). O engajamento religioso, em geral, também é respeitado desde que não sirva acriticamente aos valores dominantes hegemônicos e respeite as tradições culturais locais.

O que me marcou, eu me lembro que eu deveria ter uns seis, sete anos, no... Eu não lembro agora se é no Fashion Mall ou se é no Shopping da Gávea... tinha uma loja que era de brinquedos, mas que estimulavam a capacidade intelectual das crianças... daqueles brinquedos de madeira... Tinha livros também e a minha mãe comprou pra mim um livro de mitologia grega que eu tenho até hoje. E eu me lembro que lia e relia. Eu passei muitos anos lendo. Eu lia com muita dificuldade, mas lia pela fascinação que aquele livro me dava, entendeu? Pela capa, por ele todo, o conteúdo, eu queria ler, eu queria saber, eu gostava. *Ele tinha figuras?* Tinha desenhos, representações, e eu me fascinava com aquilo.

Inversamente, nas camadas populares, a criança participa muito mais das atividades produtivas da família²⁹ e a concretude da realidade também lhe diz respeito, tanto quanto aos seus pais. Muitos têm tarefas domésticas como Adriane que tomava conta de uma sobrinha quando tinha apenas sete anos, mesma idade em que Regina visitava sofisticadas livrarias infantis. Lucimar trabalhava na roça, junto aos seus pais, no interior do Maranhão, nas épocas de plantio e colheita. Maria Cláudia ajudava o pai na sua “vendinha”, descarregando mercadoria. Temos, portanto, infâncias diferentes.

A infância nas camadas populares é mais marcada pelas narrativas orais do que pela presença do livro e da literatura infantil, não querendo dizer com isso que as narrativas orais não sejam marcantes na infância da “elite”. Crescem escutando narrativas próprias da família, de sua trajetória, de seus parentes que “ficaram para trás”, dos bisavós que foram escravos, de como os senhores eram perversos, de quanto as mães sofriam como empregadas domésticas em “casas de família”, etc.

Como a grande maioria é de imigrantes, há uma forte preocupação em assegurar essa história que poderia perder-se muito facilmente. São valorizadas, nestas narrativas, a integridade da família, a “fibra”, a honestidade, assim como uma série de outros valores que preparam esta criança em formação a proteger-se em uma sociedade que a domina e a ameaça, uma espécie de “guia de sobrevivência”.

Mariana, cuja mãe era analfabeta funcional, diz que em casa quase não se lia. O pai participava da igreja e lia a Bíblia, “só lia a Bíblia” e não era de muita conversa, mas gostava de contar histórias de sua vida:

²⁹ Sobre este tema, especificamente, ler “Uma infância de curta duração – o significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do ‘fracasso escolar’ nas camadas populares urbanas” (Dauster, 1991).

Meu pai era muito meigo... ele perguntava: “Como foi na escola hoje, Mariana?”. E eu pensava; lá vem meu pai com as conversas dele... “Ah, quando eu era criança, eu obedecia meus pais. Trabalhava na roça...” Aí, conversava, falava da vida dele que ele sofreu muito na mão dos outros, aquela coisa... Quando a gente brigava, dizia: “Não pode brigar, eu passei muita dificuldade na vida e nunca briguei com minhas irmãs”. Minha mãe contava que sofreu muito em casa de família... Eu tenho até pena dela mas, assim, acho que é uma forma de mostrar o exemplo da vida dela, o valor e demonstrar o tempo todo. Era mais disso que eles conversavam com a gente.

Lindonéia conta, também, das histórias de seres fantásticos da cultura popular, como o Saci e a Mula-sem-cabeça, entre outros, contadas pelos “mais velhos” no “quintal do terreiro de terra batida”: cultura oral. Lindonéia relembra estas noites com grande nostalgia. Moravam todos juntos num grande terreno, cada qual na sua casa, mas “todos juntos”, na favela de Ilha das Dragas, próximo ao Clube Monte Líbano, na Lagoa Rodrigo de Freitas.

Eles contavam de onde vieram. Aí, ficava naquela coisa de descobrir, botar a minha mente pra viajar um pouco. E também histórias, assim, que contavam de assombração. Aquelas coisas lá da roça, mula-sem-cabeça... Depois, eu não entrava em casa com medo.

Nos anos 70, a favela foi removida para um conjunto habitacional na Cidade de Deus: “Aí, acabou tudo isso. Acabou as festas, as histórias debaixo das estrelas... acabou tudo isso.”

Em entrevista, Joel Rufino (In.: Dauster, 2000) declara que “ler não abre, necessariamente, a inteligência”. Segundo ele, a cultura oral, diferentemente da escrita, não dispensa a presença e, por isso, é fortemente marcada pela sensualidade, pela sedução:

Tenho um amigo na Bahia, um sacerdote de terreiro, o Mestre Didi, que diz: “Negro não é de letra, negro é de tetra”. O que isso significa? É que talvez haja, na cultura popular, arcaica, uma impossibilidade essencial de leitura, de ler livros, do literário, no sentido ocidental de ler. Há uma resistência popular a ler livros.(...) Agora, Carlinhos Brown é analfabeto, semi-analfabeto. Os meninos analfabetos, iletrados, a maneira deles conversarem... Ah, não tem para ninguém. Eles não lêem livros, mas vai conversar com eles. A articulação da palavra, a maneira de contar que não dispensa, absolutamente, a pessoalidade, o olho no olho, o face a face, o contato, o sentido. (Rufino In. Dauster: 2000, 48)

Infelizmente, esta cultura se perde e, nas escolas, as crianças das camadas populares têm acesso a uma literatura criada *por e para* as camadas dominantes,

uma literatura escolarizada, pedagogizada e que, na maioria das vezes, não fala de sua realidade cotidiana, mas dos sonhos, fantasias e problemas das crianças das camadas privilegiadas. Lajolo (2000) dirá que é essencial compreender a literatura infanto-juvenil como

um produto tardio da pedagogia escolar: que não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como *gênero*) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender. (Lajolo, 2000: 22)

Além disso, a autora ressalta a importância de entender que a noção de infância altera-se ao longo da história, de modo que a literatura a ela destinada também sofre alterações com o tempo: a criança à qual se destina a literatura infantil é uma construção social. Ora, além do enfoque histórico ao conceito de infância, é preciso abordarmos o problema também pelo ponto de vista sociológico e antropológico. Considerando a diversidade cultural, característica das sociedades complexas, há uma pluralidade de infâncias em um mesmo momento histórico. Mas de que forma esta pluralidade é contemplada e refletida na literatura infantil?

Mais uma vez, servindo-nos das contribuições de Bakhtin (1985), e tomando a literatura infantil como *gênero do discurso*, considerando que só as elites dominam os meios de produção da literatura infantil, está claro que a tendência será a imposição hegemônica das representações de infância próprias destes setores.

Assim, tanto os *temas* (a problemática dos pais separados, como uma questão eminentemente burguesa, para dar um exemplo, que tem sido tratada na literatura recente e que se manifesta de forma completamente diversa nas camadas populares, não chegando sequer a ser considerada um problema), quanto as *formas* (incluindo aí aspectos que vão desde uma determinada gramática e um determinado horizonte semântico, ao tipo de suporte que estes textos se dão a ler, em edições luxuosas e inacessíveis aos setores populares), tendem a refletir a ideologia dominante.

É claro que, de uns tempos para cá, esta literatura destinada a uma certa infância que se pretende universal, tem incorporado alguns aspectos da

diversidade cultural, incluindo crianças negras, por exemplo, mas esta incorporação³⁰, ainda assim, é muito mais resultado da pressão de um discurso *politicamente correto* do que propriamente o enraizamento de conteúdos e formas relativos às infâncias dos setores populares.

Desta forma, a recepção desta literatura, única disponível, cria um problema de ordem política na educação infantil, desenvolvendo resistências, mais ou menos conscientes, à cultura escrita por parte dos setores populares, muito mais identificados com a cultura oral. Nos termos de Paulo Freire (2000), há a imposição da *palavra dominante*, com toda a sua carga ideológica subjacente. Entretanto, apesar de haver uma desigualdade, não podemos subestimar a circularidade entre a chamada cultura popular, marcada pelo registro oral, e a chamada cultura erudita, marcada pela cultura escrita. Segundo Lajolo & Zilberman (1999: 16):

A leitura se fortalece e se institucionaliza no avesso das práticas associadas aos modos tradicionais de narrar, de tipo oral, fundados na experiência vivida, de sentido comunitário e enraizado no meio rural, cujo desaparecimento Walter Benjamin lamenta. Como se vê, não contradiz essas práticas, senão que as transporta para o meio urbano e para o universo domesticado da família burguesa. Não por acaso os primeiros livros de sucesso entre a infância européia, iniciadores da literatura infantil, resultam da apropriação dos contos populares que circulavam entre os homens do campo. Contudo, cabe lembrar que, em suas formas mais modernas, a propagação da leitura depende ainda de uma valorização positiva do lazer.

O acesso a livros na infância das crianças das camadas populares se dá de forma bem diversa da relatada por Regina. Na maioria das vezes, são livros herdados seja pelas patroas das mães, por vizinhos, ou por parentes, sem que haja uma escolha em função de seus interesses e necessidades. Dificilmente se tem acesso a livrarias e a opção da escolha - o que é fundamental na formação de um

³⁰ Há, também, para dar mais um exemplo, uma grande frente no mercado editorial infantil voltada para temas folclóricos, valorizados pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e que, por isto mesmo, têm espaço garantido de adoção pelas escolas. Estes temas, contudo, distanciam-se muito da cultura popular contemporânea e a estética que os conduz encontra-se muito mais em sintonia com o horizonte ideológico da infância burguesa. O erotismo, muito presente na infância popular, por exemplo, é devidamente enxotado dos livros infantis que dominam o mercado. Com a violência, sucede o mesmo. A infância presente na literatura infantil contemporânea é, sobretudo, uma infância dócil e politicamente correta. Até a adaptação recente do Sítio do Pica-Pau-Amarelo do Lobato para a TV GLOBO incorporou esta ideologia, roubando de Pedrinho toda a sua virilidade no episódio em que caçava onças no sítio para proteger as senhoras ameaçadas pelas feras. Na versão atual, o bom menino, com seu heroísmo domesticado, luta pela preservação dos animais em extinção (sic), defende as onças contra os perversos caçadores.

leitor: a autonomia - fica, infelizmente, restrita às circunstâncias, à própria sorte.

Lindonéia relata seu contato com livros na infância:

Meu pai era porteiro. Eu ia pro prédio onde ele trabalhava, subia pra casa da menina que eu fiz amizade e ia pra biblioteca da casa dela ficar com os livros. Olha que barato! Que eu... é... minha paixão sempre foi ler, né? *Como é que começou isso? Teus pais liam?* Não, minha mãe, ela nunca foi muito de ler. Minha mãe era muito de escutar rádio. Minha mãe escutava rádio o tempo todo. *Escutava o quê? Notícia, música?* Música, muitas! A programação de rádio assim, lá em casa, era o dia todo. Ainda não tinha televisão também. Ela ouvia muito rádio, isso eu me lembro muito bem e aí eu fui estudar. Eles me colocaram pra estudar com uma professora particular que me alfabetizou... Lembro do nome dela; era Aracy. Ela era uma pessoa negra, não sei se ela era professora mesmo.

Maria Cláudia declarou ser “rata de biblioteca” desde criança. Conhece todas as bibliotecas públicas dos bairros próximos de sua moradia, mas o uso que fazia delas era exclusivamente escolar: “pra fazer pesquisa de escola”. Adriane, cuja família tem um nível de escolaridade mais elevado que a maioria dos entrevistados “bolsistas” (sua mãe é enfermeira), relatou que, desde pequena, apesar das dificuldades financeiras, a mãe se associou ao “Círculo do Livro” e, todo mês, escolhia um livro para si e deixava que ela escolhesse um também. Deste modo, teve acesso a uma edição do “Menino Maluquinho” de Ziraldo que muito a influenciou. Mariana lembra-se de que o pai uma vez, comprou uma coleção de livros de um vendedor ambulante: enciclopédia³¹. Sempre que podia, comprava, mas as coleções ficavam na estante da sala e quase ninguém lia, só para fazer pesquisa escolar.

Práticas de leitura

Estes dois casos relatados de aquisição de livros são apenas exceções que confirmam a regra. O acesso ao livro, nas camadas populares é, em geral, difícil e a relação com o livro fica bastante mitificada, sendo este objeto, muitas vezes, fetichizado.

A seguir, procuro comparar as práticas de leitura, a relação com o livro como objeto, e a relação com a leitura como prática cultural, entre estes grupos de estudantes universitários de origem social diversa.

³¹ Sobre o papel das enciclopédias na trajetória de formação de leitores das camadas populares ver Pavão, 2001b.

Uma diferença na comparação dos relatos dos dois grupos de entrevistados diz respeito ao que Sartre denomina de “cerimônias de apropriação” dos livros³² e o conceito de biblioteca particular. Regina faz referência a esta prática quando comenta a leitura que fez de um livro que pertencia a sua mãe:

Eu olhava (o livro) e dizia: “eu ainda vou ler este livro”. E ele era grande, e eu queria provar para mim mesma que eu era capaz de lê-lo, entendeu? Eu demorei muito tempo, mas eu li. Minha mãe já tinha lido, tinha até o nome dela escrito. Um costume que eu peguei também. Todos os meus livros têm o meu nome. Alguns têm a data de quando eu ganhei, ou de quando eu li. Hoje em dia, eu ponho o mês que eu li, não mais o que eu comprei. Pra dizer: eu li este livro em tal mês. É um desejo inconsciente de marcar os meus livros. Eu sou altamente egoísta com os meus livros, se eu pudesse, eu dormia em cima deles. Eu tenho sentimento pelos meus livros. Tem livros que não saem do meu quarto de jeito nenhum, são os meus maiores tesouros.

Quanto à maneira de se relacionar com o objeto livro, vimos que os estudantes das camadas privilegiadas têm a cultura de (e poder aquisitivo para) possuir livros. Em suas casas, cada indivíduo tem, em seu quarto, uma pequena biblioteca. Dizem, sempre que possível, preferir adquirir os livros do que fazer empréstimo na biblioteca. Uma das razões refere-se à liberdade de fazer notas no livro, orientando, assim, a sua leitura. Além disso, parece haver uma ligação entre a formação de uma biblioteca particular de uma determinada área do conhecimento e a construção da identidade profissional. Regina valoriza, também, a formação de uma biblioteca particular: “Muitas vezes não vale a pena (tirar fotocópias de trechos dos livros indicados pela faculdade). Um advogado não vive sem a sua biblioteca, não vive, não vive”. A formação de uma biblioteca particular facilita, segundo alguns entrevistados, a consulta durante os estudos e elaboração dos trabalhos. O livro também é preferido em relação à fotocópia porque, segundo

³² Em seu livro, “As palavras”, Sartre (2000: 34) escreve sobre o contato com o primeiro livro infantil que lhe foi presenteado: “Eu quis começar na mesma hora as cerimônias de apropriação. Peguei os dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente na “página certa”, fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito tratá-los como bonecas, acalentá-los, beijá-los, surrá-los. Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe.” Neste trecho, o jovem Sartre tenta imitar a *mise-en-scène* que observara seu avô fazendo na biblioteca e que muito o impressionava. Como ainda não sabia ler, imaginava que estes eram os gestos (mágicos) diante dos quais um livro se daria a ler. Utilizo-me do termo, alargando-o no sentido de abarcar as práticas de apropriação como assinar o nome nos livros, fazer marcas de leitura, anotações diversas, encapar, etc. Historicamente, estas práticas, como descreve Chartier (1991), dizem respeito ao momento em que a leitura se tornou uma prática individual e burguesa, num sentido mais amplo. Estas anotações tornaram-se, recentemente, objeto de estudo de H.J.Jackson, da Universidade de Toronto que escreveu o livro “Marginalia: Readers writing in books”, lançado em 2001 pela editora da Universidade de Yale.

Belisa “fica aquele monte de papel solto... eu só uso porque os professores pedem. O livro é bem melhor”.

Contrariamente, muitos bolsistas relatam a necessidade que tinham, por exemplo, na infância, de cuidar dos livros escolares, de forma a não empreender neles, justamente, marcas pessoais, para que pudessem ser reutilizados pelos irmãos mais novos ou pelas novas turmas da escola³³. Na universidade, dificilmente compram os livros indicados. Duas entrevistadas bolsistas relataram o costume de procurar livros usados em sebos. Neste caso, chegaram a comentar o prazer de ter em mãos livros que *pertenceram* a outros leitores, com suas marcas de leitura e de apropriação.

Mas, na maioria das vezes, suas práticas de leitura restringem-se às fotocópias e, mesmo assim, este consumo é, segundo relataram, o que mais pesa economicamente na vida universitária, mais do que os gastos com transporte e alimentação. A fotocópia, em especial para o universitário de baixa renda, é o que viabiliza, minimamente, o acesso ao conhecimento na universidade, como será tratado, especificamente no texto seguinte.

Sobre a questão do *vir a ser* universitário, de construir a identidade de estudante universitário, a relação com este suporte de leitura aparecem nos comentários de Lucimar: “Por enquanto, as coisas tão cabendo no armário... mas cada semestre tem mais um montão de papel... daqui a pouco não sei como vai ser”. Considerando que as condições de organização do material impresso de uso pessoal compõem diferentes disposições para as práticas de leitura, podemos inferir que a própria vivência universitária vai exigindo reordenações em seu cotidiano, inclusive na disposição dos espaços da casa em função de novas prioridades; há uma dimensão formadora evidente no meio de socialização universitário em relação ao *habitus* da leitura em geral e da leitura enquanto estudo, em particular.

Outro motivo alegado sobre a preferência do uso das fotocópias pelos “bolsistas” é, em primeiro lugar, a falta de tempo para frequentar a biblioteca, uma vez que a maioria trabalha além de estudar e, em segundo lugar, uma certa

³³ Na apresentação do Guia de livros didáticos de 1985, elaborado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o então ministro da educação, Hugo Napoleão, escreve aos alunos: “Daí porque conclamo você, caro amigo estudante brasileiro, a usar e preservar este livro para que não apenas ele lhe seja útil durante este período letivo, mas também para que, no próximo ano, ele possa servir a outro jovem, igual a você, cidadão do futuro deste país” (In: Mortatti, 2000: 282).

falta de “intimidade” com bibliotecas em geral³⁴. A estrutura da biblioteca costuma intimidar os estudantes das camadas populares³⁵. Valdir reclama também da “cobrança da universidade com relação ao atraso dos livros”. Além de considerar a taxa “altíssima”, reclama da falta de transparência do uso desta verba.

A informatização constitui uma barreira, mas a rede de solidariedade entre os estudantes ameniza bastante este problema. Vejamos a fala de Mariana sobre a sua relação com a biblioteca da universidade:

No começo, assim, eu não sabia nem mexer em computador, então eu me sentia meio deslocada. Eu entrava e via aquele pessoal lendo aquela porção de livros. Parecia que todo mundo já sabia muito bem a técnica, que era uma coisa familiar, né? Então, quando você não conhece nada... quem eu vou perguntar? E as pessoas são muito individualistas, né? *E os funcionários não se oferecem para ajudar?*³⁶ No início do ano até ficam olhando, mas se você não pedir... Então, geralmente eu ia em grupo, eu nunca ia sozinha. Ficava com vergonha, sempre ia com alguém que sabia, que ia lá e apertava (os teclados do computador) até que saía. Eu ficava com vergonha... agora não, se tiver que pedir ajuda, eu peço. (A biblioteca) é muito agradável, mas assim, você só percebe isto quando você está depois de um tempo. *Por que depois de um tempo?* Depois você percebe que você também é igual a eles. Não é porque eles estão de terno e gravata com aquele mundaréu de livros, com aqueles livros enormes, que eles são mais inteligentes que você. Mas tem pessoas que te olham de cima abaixo. Às vezes parece que eles tão pensando: “Essa daí vai chegar e vai sair, não vai saber nem pegar um livro”.

Sobre seus sentimentos em relação ao espaço da biblioteca, Valdir relata: “Antes de mais nada, me sinto uma pessoa *em busca de* conhecimento. Uma pessoa que está ali, é... como é que eu vou dizer? ... *Em busca do* conhecimento, de *esclarecimento*. A gente tem *muitas dúvidas*, muito, porque a gente fica muito *ansioso*, a procura é muito *ansiosa* por estas informações (...) É uma sensação de *angústia*, de *tristeza*, mas ao mesmo tempo de *esperança*; não aquela esperança de espera, mas aquela esperança de você, de repente, *fazer parte de um contexto*,

³⁴ Sobre o ambiente da biblioteca como um espaço altamente sacralizado e os ritos de agregação em seus vários ambientes, até o salão de leitura, ler “*A invenção do Leitor acadêmico: quando a leitura é estudo*” (Dauster et all, 2001).

³⁵ Foi observado, no interior deste grupo, um forte sentimento de não-pertencimento. Como foi discutido em trabalhos anteriores, há um grande esforço no sentido de construir a identidade de estudante universitário nestes setores.

³⁶ Sabe-se que a grade curricular do curso de biblioteconomia não inclui disciplinas voltadas para área de educação. No V Seminário sobre Biblioteca Escolar realizado no 13^o Congresso de Leitura do Brasil, foi amplamente discutida a necessidade de revisão curricular destes profissionais no sentido de estarem preparados para acolherem não-leitores e, ainda, engajarem-se em projetos de formação de novos leitores. Considera-se que os bibliotecários sejam mediadores importantes na formação de leitores.

estar contribuindo para quê... sabe? Estar contribuindo para a mudança” (os grifos são meus).

A relação da “elite” com a biblioteca da universidade é marcadamente diferente da descrição de Mariana. O convívio no mundo letrado e a familiaridade com outras bibliotecas antes do ingresso à universidade garantem um sentimento de grande intimidade com este universo e suas regras de sociabilidade. Em geral, são o que poderíamos chamar de usuários *autônomos*³⁷, ou seja, capazes de traçar seus próprios projetos de leitura, independente das orientações pedagógicas e da tutela dos professores.

A autonomia de leitura entre os estudantes da “elite” pode ser observada pela diversidade de termos próprios que forjam em seus relatos para se referirem às leituras fora das orientações pedagógicas: as categorias “livro por fora” ou “livro extra”, “livro aleatório”, “que não foi indicado”, “sem ser livro didático” aparecem na fala de Fátima. Em entrevista, Amélia contrapõe os “livros de presente” aos “livros para estudar”. As categorias “leituras obrigatórias” e “leituras sugeridas” aparecem no relato de Sandra para quem a biblioteca “seria um complemento na sua formação geral, não só na formação acadêmica”. Praticamente, todos os entrevistados da “elite” mantêm intensas práticas de leitura fora das orientações de seus mestres. Lêem romances, “livro de história”, “livro de filosofia”, jornais, revistas, consultam a Internet, freqüentam outras bibliotecas. Enquanto para a “elite”, a biblioteca pode ser, também, um espaço de fruição e gratuidade, para os “bolsistas” é um espaço de trabalho. Enquanto para estes, é um “mundaréu” de livros, para aqueles, acostumados com bibliotecas ainda maiores, inclusive de universidades estrangeiras a que tiveram acesso ao longo de sua trajetória de vida, esta mesma biblioteca pode parecer obsoleta e dispensável, utilizada, algumas vezes, exclusivamente para ler, entre um tempo e outro de aula, o livro que traz de casa. Sandra, por exemplo, comparando as bibliotecas das escolas americanas que freqüentou, relatou que achou “as bibliotecas de lá bem mais completas, bem mais variadas.”

O tempo, como já foi mencionado, é uma categoria de distinção importante na relação com a leitura entre um grupo e outro. Este mesmo tempo de ócio ao qual Paul Lafargue (2000) já se referia no século retrasado como uma

³⁷ Sobre a questão da autonomia, ver “*Práticas de leitura e escrita na escola Carmim: vivência ou experiência? Autonomia ou automação*” (Pavão et al, 2001a).

reivindicação importante para as classes trabalhadoras: tempo para pensar e fruir da cultura, das ciências e das artes, o que resultaria, segundo o pensador, no desenvolvimento dos conhecimentos e da capacidade de reflexão. O mundo do trabalho, no qual é socializado e para o qual é preparado desde a infância, como vimos, “rouba”, por assim dizer, o tempo dos “bolsistas” para a fruição da leitura, de modo que suas práticas leitoras restringem-se, em geral, às orientações pedagógicas.

A relação entre ócio e leitura nos leva de volta às imagens de leitores do século XVIII relatadas nos trabalhos de Chartier. Quem tem tempo para ler? Se, como vimos, o espaço físico é uma condição importante para se darem as práticas de leitura individual, o tempo também constitui uma condição necessária e representa mais uma fronteira entre os dois grupos de estudantes em questão. Como nos chama atenção Larrosa (1998), a dimensão espaço-tempo está na base da tradição humanista e da formação do leitor moderno: espaço de *recolhimento* como diz o autor, referindo-se à raiz etimológica comum das palavras *ler* e *recolher-se*.

Luiz Antônio Aguiar, escritor infanto-juvenil (Dauster, 2000) valoriza esta dimensão na sua trajetória de formação ao relatar o período em que uma hepatite lhe deu condições para dedicar-se à leitura e à escrita. Da mesma forma, a entrevistada Regina atribui ao longo período de recuperação de uma cirurgia, um maior envolvimento com as práticas de leitura. Temos ainda os exemplos de escritores como Graciliano Ramos, Gramsci e o próprio Joel Rufino que desenvolveram intensas práticas de leitura e, sobretudo, de escrita no cárcere.

Retornando ao trecho já citado de Lajolo & Zilberman (1999:16): “a propagação da leitura depende ainda de uma valorização positiva do lazer”, lazer do tempo ocioso ao qual se refere Lafargue em seu “*O direito à preguiça*”, não o lazer orientado para o consumo. Segundo ele, “a indústria cultural, a indústria da moda e do turismo, a indústria do esporte e do lazer estão estruturadas em conformidade com as exigências do mercado capitalista e são elas que consomem todo o tempo que Lafargue esperara que fosse dedicado às virtudes da preguiça” (Chauí In.:Lafargue, 2000: 48), entre as quais o autor refere-se, especificamente, à leitura.

Ora, se tomarmos esta dimensão temporal como uma categoria de análise das práticas de leitura relatadas nas entrevistas, temos mais um divisor de águas. Nos relatos dos estudantes de “elite”, a leitura e o estudo são relatos, muitas vezes

(e *não exclusivamente*, é bom deixar claro, para não correremos o risco de dicotomizações e fronteiras muito rígidas) como práticas de *lazer*, enquanto para os “bolsistas”, a leitura tende a ser mais identificada com a dimensão de *trabalho*, tanto pela falta de tempo, quanto pela dificuldade da leitura como função cognitiva. Adriane, em sua entrevista desabafa: “Ler era **um bicho** mesmo!” (a ênfase é dela).

Enquanto para Fátima, estudar é uma prática complexa que envolve gestos como ficar “à vontade, assim, questão mesmo de roupa, questão de comer enquanto fica estudando...”, ou para Maria ao dizer, literalmente, que estudar para ela “é um lazer mesmo”, ou ainda Eduardo que afirma *amar* ler: “meu maior vício é leitura em geral”, e mais adiante diz: “Eu leio principalmente em casa ou na piscina do meu prédio. São os lugares que, quando eu tenho tempo, eu gosto de ler”.

Estes depoimentos confrontam-se radicalmente com o espaço de leitura improvisado, em cima da laje, tendo que lidar com a interferência do som do Forró dos vizinhos, mas ainda assim, um espaço de *recolhimento*, provavelmente difícil no interior de sua residência, como vimos na fala de Cristiano.

Valdir diz que o trabalho atrapalha: “Em virtude da nossa dificuldade (e aqui, temos um exemplo de sentimento de pertencimento ao grupo dos “bolsistas”)... isso atrapalha pra caramba. (...) Eu vou à biblioteca, leio e, durante a leitura, durmo. Isso é natural. Se você fizer uma pesquisa ou, de repente, olhar dentro da biblioteca, você percebe que outras pessoas também (dormem). Eu acho que é natural, o cansaço.”

Lucimar relata as condições de suas práticas de leitura: “Eu leio no ônibus, na fila de espera, no banheiro, sábado, domingo, feriado... leio à noite. Ainda tenho que cuidar de casa, comida, criança, reunião de pais. Tem que ter muito disciplina, tem que xerocar e ler, xerocar e ler, não pode deixar acumular. *Estudar é um privilégio?* Para poucos. Para quem trabalha, tem que ser herói”.

Se pensarmos ainda no suporte eletrônico de leitura, as diferenças de acesso se acirram ainda mais. Diferenças para as quais os professores desta universidade, em especial, por ainda não estarem acostumados com este público e suas idiossincrasias, não são, em sua maioria muito conscientes. Muitos não aceitam trabalhos manuscritos, de um lado por ignorar o problema de acesso, de outro, por considerar a exigência da digitação dos trabalhos uma forma de pôr em

movimento a reivindicação por condições institucionais de democratização do acesso à mídia eletrônica.

Do lado de lá, todos possuem computadores em suas residências, tendo acesso à Internet. Muitos relatam já a prática de leitura de romances pela rede, na própria tela. Alguns possuem *laptop*. *Do lado de cá*, apenas os dois irmãos possuem computador em casa. Os demais engrossam as filas para utilização do laboratório de computadores da universidade. Mais uma vez, o tempo não age a seu favor. A utilização dos computadores restringe-se à digitação dos trabalhos, na maioria das vezes, infelizmente, não se tem nem tempo para isso e, quando o professor não cede, se vêem obrigados a contratar serviços de digitadores. Nos trabalhos em grupo, na divisão das tarefas, muitas vezes tomam para si a tarefa intelectual do trabalho para poderem delegar aos colegas que têm tempo de ir ao laboratório, a tarefa de digitação. É um círculo vicioso pois, quanto menos digitam, mais dificuldades encontram, e mais tempo se perde no laboratório, tempo, que é limitado e, para os que não dominam a técnica, é todo consumido em “tentativa e erro”, como diz Fabiana. Vejamos a fala de Lucimar:

Não dou conta de ir (ao laboratório). Às vezes, pego e-mail do Fórum (de Educação Infantil) com a ajuda da Mariana. Agora, tenho e-mail no laboratório. Tem o passo a passo lá, mas eu não dou conta. Aí, vou, mas deixo de ir um mês e já esqueço tudo. É preciso constância.

Mas, se por um lado, a mídia eletrônica constitui mais uma barreira em direção ao mundo letrado, por outro, democratiza o acesso a obras cuja aquisição seus recursos financeiros não proporcionariam. O tempo, entretanto, parece ser uma categoria delimitadora de fronteiras importante no perfil destes leitores e de suas relações com a cultura escrita. Para lidar com a falta de tempo, os estudantes desenvolvem algumas estratégias. Uma estudante de pedagogia da UGP, em depoimento espontâneo comenta:

A gente não tem tempo, não dá pra ler tudo. Às vezes, a gente faz a cópia e lê um trequinho só pra dizer alguma coisa na aula. Aí, fica escutando, quando o professor começa a falar alguma coisa do trequinho que você leu, aí vai e fala, comenta... muitas vezes, o professor elogia, acha que você leu tudo.

Alguns recorrem aos cursos de leitura dinâmica que prometem grande agilidade de leitura e capacidade de memorização de grandes volumes de informação (Anexo 5). Como já havia observado um leitor, na biblioteca, fazendo uso deste tipo de técnica, comecei a prestar atenção, e descobri que é um recurso bastante comum, especialmente entre os setores populares. Juliana, entrevistada da UPP, disse-me ter freqüentado um curso de leitura dinâmica que a teria ajudado muito em seu desempenho com a leitura: “Como? Ah, passei a ler bem mais rápido e lá, eles ensinam a fazer marcas no texto que ajudam a memorizar depois.” Nos portões da UGP, diversas vezes, encontrei pessoas distribuindo propaganda destes métodos.

O que chama a atenção, nestes métodos, é a concepção de leitura subjacente a eles. Claramente, são métodos voltados para leitura enquanto estudo, ou seja, uma prática de leitura bastante particular que têm sua aparição, prioritariamente, nas instituições de ensino e percebe-se que, nestas condições sociais, a leitura é concebida como um meio desagradável de se adquirir informações de tal forma que o desejável é encurtar, o máximo possível, o duro enfrentamento entre leitor e livro. Alguns métodos prometem, assim, multiplicar de duas a cinco vezes a velocidade de leitura do cliente. Desta forma, a leitura é compreendida como um treinamento, onde a melhoria dos níveis de compreensão dos conteúdos dos livros é relegada a segundo plano. A concepção de leitor que subjaz estes métodos, portanto, é a do que poderíamos chamar de *leitor-máquina*, ou seja, na perspectiva foucaultiana (Foucault, 2001), em referência ao “Homem-máquina” de La Mettrie, um leitor que, através do adestramento e da otimização de seu trabalho em seus mínimos detalhes, consegue atingir níveis cada vez mais elevados de produtividade.

Alguns destes métodos chegam ao extremo de oferecer programas em fitas K-7 em que o estudante pode tomar lições (de inglês, conhecimentos gerais, conteúdos para vestibular, por exemplo) enquanto dorme. É, portanto, uma visão bastante pragmática da leitura, onde esta é vista, apenas, como instrumento de transmissão de informações e o leitor se aproxima da imagem da “tábula rasa”, um depositário de dados, afastando-se da imagem do leitor como produtor de significados.

Através da propaganda, em anexo, podemos notar, também, que este método se dirige, especificamente, às classes trabalhadoras: “Este curso vai lhe

proporcionar uma grande agilidade para ler e memorizar livros em pouco tempo, muito bom para quem está tentando vestibular ou concursos e não dispõe de muito tempo”.

Comentários finais

Se retomamos a imagem do leitor recostado em sua *chaise longue* absorto na leitura de um livro e a confrontamos com as imagens trazidas pelas observações e relatos desta pesquisa, a diversidade de formas de se relacionar com os impressos nos salta aos olhos. Não apenas a forma de relação com o material impresso não é universal quanto também são diversas a própria materialidade dos impressos e suas vias de acesso.

Apesar das evidências, a representação do leitor ensimesmado e em silêncio diante do objeto-livro, construída pelas camadas dominantes, permanece ainda presente em nosso imaginário, de forma a, muitas vezes, não sermos capazes de reconhecermos situações de leitura que dela se afastam. Esta é a leitura que se tornou legitimada. Aquele é o leitor que, de forma mais ou menos consciente, tendemos a universalizar.

Procurou-se, neste ensaio, desenvolver uma perspectiva crítica à universalização de um determinado leitor em detrimento de outros, sem perder de vista, contudo, que há uma disputa importante envolvendo relações de poder sobre as desigualdades de acesso à cultura escrita em nosso país.

Segundo Oswald (1999), “a institucionalização da aprendizagem da leitura, projeto que veio à tona no âmbito da modernidade, não supõe, necessariamente, a formação do leitor” (1999:47). Este tema é de grande atualidade entre nós. Em 2001, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) avaliou mais de 265 mil estudantes entre 15 e 16 anos de 32 países sobre sua capacidade de leitura, assimilação e interpretação de textos. O Brasil ficou na última colocação. Os resultados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2001 foram piores do que os do ano anterior. A explicação do então ministro, Paulo Renato, para os dois resultados foi, respectivamente, que “a escola brasileira não sabe ensinar a ler e ponto” e “Em 2001, 83% dos inscritos ficaram isentos da taxa de 32 reais

cobrada pelo governo. No ano passado, havia menos carentes”³⁸. Há uma contradição em termos nestas duas afirmações. Na primeira, o ministro atribui o fracasso da formação de leitores à escola brasileira, enquanto na segunda afirmação, credita o mau desempenho aos estudantes carentes, ressuscitando o paradigma do *déficit* das camadas populares que sustentou as políticas compensatórias pós-64.

Segundo Oswald (1999: 47), referindo-se a trabalhos de Magda Soares, enquanto a alfabetização garante às crianças das classes privilegiadas que se transformem em leitores, às crianças das classes menos favorecidas, ela permite apenas que aprendam a ler. O prolongamento da alfabetização em leitura (fazer uso social do sistema de representação escrita) é dificultado ou impossibilitado pela ausência de políticas voltadas à democratização das condições de acesso à leitura. “O modo pelo qual essas condições se distribuem pelas diferentes classes confere um valor discriminativo” (Oswald, 1999: 47)

Enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimento, de experiências, as classes dominadas a vêem pragmaticamente, como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida. (Soares, 1988: 21 Apud Oswald, 1999)

Se, por um lado, parece ser um equívoco desqualificar as práticas de leitura das camadas populares, bem como a riqueza da cultura oral que lhes é própria, seria também equivocados desconsiderar que estas diferenças culturais são transformadas em desigualdades no espaço universitário. O reconhecimento das desigualdades de acesso aos bens culturais em geral, e à cultura escrita em particular, nos coloca em uma situação de cobrar dos órgãos competentes políticas públicas mais eficazes para que ler não seja *um bicho*.

Uma categoria importante que surgiu nesta pesquisa foi a dimensão formadora da própria universidade nas trajetórias de leitores. Muitos afirmam ter “aprendido”, ou “começado a ler *de fato*” na universidade. O nível de escolaridade dos professores universitários, diferentemente dos professores do ensino fundamental

³⁸ Declarações publicadas no JB, respectivamente no dia 5 de dezembro de 2001 em matéria intitulada: “Aluno brasileiro é o pior em leitura” e, no dia seguinte, na matéria “Ensino médio tira notas baixas”.

e médio³⁹, a indicação de leituras, a disponibilização dos textos (seja no suporte fotocópia ou nos livros da biblioteca) e a formação de *comunidades de leitores*, nos termos de Chartier (1990), favorecem a formação de leitores autônomos no interior do ambiente universitário, especificamente.

Os meios de socialização secundária, como as instituições pedagógicas, são mais influentes nas trajetórias de formação de leitores das camadas populares do que nas camadas médias e altas. O meio de socialização primário das “elites” proporciona, no seu interior, a formação de comunidades de leitores. No caso das camadas populares, o movimento de acesso aos bens culturais e à cultura escrita é uma *luta por mudança*, um ato *heróico*, para aqueles que trabalham.

Ler... (pausa) parece ser uma parada simples, uma palavra pequena, mas que guarda dentro dela uma riqueza, uma grandiosidade muito grande. Quando fala ler, a gente lembra de leitura. Quando fala de leitura, a gente lembra das pessoas que não sabem ler, os analfabetos... Quando você fala de leitura, você fala de dominar a palavra, dominar a palavra... dominar... Muitas vezes, a luta do mundo é trazer uma filosofia, trazer uma idéia, é você revolucionar... Revolucionar, enfim... (risos) entendeu? (Valdir, bolsista)

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética de la Creación Verbal*. Tradução de Tatiana Bubnova. 3ª ed. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 1985.
- BECKER, Howard S. Outsiders. In.: *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York, The Free Press, 1963.
- BOURDIEU, Pierre, CHARTIER, Roger. A Leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In.: BOURDIEU, Pierre, BRESSON, François, CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996
- CHARTIER, Roger. “As práticas da escrita”. In: *História da vida privada - da Renascença ao Século das Luzes 3*. Companhia das Letras, São Paulo, 1991.

³⁹ Matéria divulgada na Folha de São Paulo (30/12/2001) informa que o questionário socioeconômico do *provão 2001* mostra que candidato à carreira de professor de ensino fundamental é filho de pais de baixa escolaridade, perfil que se distingue bastante dos que saem de cursos mais concorridos, como medicina, ou de oferta mais comum nas faculdades, como direito e administração. Em pedagogia, por exemplo, 9,8% dos pais nunca freqüentaram a escola e 54,7% não completaram a 4ª série do ensino fundamental.

- _____. *A História Cultural entre Práticas e Representações - Memória e Sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.
- DAUSTER, Tânia, DUARTE, Rosália, PAVÃO, Andréa, AMARAL, Dione, MARQUES, Bárbara. *A Invenção do Leitor Acadêmico: Quando a Leitura é Estudo*. Educação, UNIVERSIDADE-Rio, número 57, jan. 2001: Rio de Janeiro, 2001.
- DAUSTER, Tânia, GARCIA, Pedro Benjamim. *Teia de Autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FERRÉZ et al. Sem medo de ser. Entrevista com Paulo Lins. *Caros Amigos*. Ano VII, número 74, maio, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 24^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.
- LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto; introdução de Marilena Chauí. 2^a ed. São Paulo: Hucitec; Unesp, 2000.
- LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3^a ed. São Paulo: Ed. Ática, 1999.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6^a ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1998.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo/1876-1994)*. São Paulo: Ed. UNESP: CONPED, 2000.
- OSWALD, Maria Luíza. Alfabetização, leitura e escola. *Vertentes*. São João del-Rei, n.13. p.46-54, jan/jun. 1999.
- PAVÃO, Andréa, SOUZA MELLO, Maria Lúcia e FRANGELLA, Rita de Cássia. Práticas de leitura e escrita na Escola Carmim: vivência ou experiência? Autonomia ou automação? In.: KRAMER, Sonia, OSWALD, Maria Luíza (org.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas, S.P.: Papyrus, 2001.
- SARTRE, Jean-Paul. *As Palavras*. 6^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 17^a edição. São Paulo: Ática, 2001.

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

2.5

A fotocópia como instituição pedagógica ⁴⁰

Aqueles que insinuaram que Menard dedicou sua vida a escrever um Quixote contemporâneo caluniam sua límpida memória. Não queria compor outro Quixote – o que é fácil – mas o Quixote. Inútil acrescer que nunca visionou qualquer transcrição mecânica do original; não se propunha copiá-lo. Sua admirável ambição era produzir páginas que coincidissem –palavra por palavra e linha por linha – com as de Miguel de Cervantes. (Borges, Pierre Menard, Autor do Quixote: 1989, 32-33)

O intrigante fragmento que abre este ensaio nos propõe uma reflexão a respeito da cópia. Como pode a cópia, prática que se tornou inaceitável, “politicamente incorreta” sob o ponto de vista ético e entre as práticas pedagógicas contemporâneas, adquirir significados eminentemente criadores? Neste conto, Borges, através de seu personagem Menard que ao morrer deixa entre uma extensa e surreal obra, a sua obra “interminavelmente heróica”, “ímpar”, “inconclusa”: fragmentos do clássico Dom Quixote de Cervantes; convence-nos de que tal empresa constitui “uma técnica nova, a arte retardada e rudimentar da leitura: a técnica do anacronismo deliberado e das atribuições errôneas.” (Borges, 1989: 38)

Ao “copiar” fragmentos da obra de Cervantes, não sendo Cervantes, desafiava-se, Menard, a revisitar Quixote com olhos contemporâneos e, apesar do total anacronismo, reafirmá-lo, reinscrevê-lo, relê-lo, de tal forma que o “Quixote” final possa ser compreendido como “uma espécie de palimpsesto⁴¹, no

⁴⁰ Este texto foi preparado a partir de dois trabalhos, um apresentado na 25^a Reunião Anual da Anped, em setembro de 2002 e outro no 14^o Cole, em 2003.

⁴¹ Segundo o dicionário Houaiss (2001) da língua portuguesa, *palimpsesto* significa papiro ou pergaminho cujo texto principal foi raspado para dar lugar a outro.

qual devemos transluzir os rastros da prévia escritura”(1989:38). Temos portanto, na cópia, uma metáfora para a leitura. Mas deixemos, por ora, de lado este ponto de partida, de um Menard que reescreve (ou relê?) Cervantes, letra por letra, de forma autoral, contudo, e iniciemos as apresentações.

Este texto é um ensaio etnográfico acerca do uso de fotocópias como uma das práticas de leitura que se dão, especificamente, no espaço universitário. Através do estudo de campo, procurou-se compreender o papel das oficinas de fotocópias disponíveis no campus da universidade UPP, em especial.

Em um primeiro momento, busco construir, a partir de entrevistas, uma compreensão histórica da incorporação da tecnologia da fotocópia ao meio universitário como instrumento pedagógico. Será que hoje em dia, os *textos*⁴² têm maior peso no volume total de leituras de um estudante universitário em formação do que há três décadas atrás tinha o tradicional suporte-livro? Como se deram estas mudanças de gestos de leitura, de socialização do conhecimento? Quais os limites e possibilidades deste suporte na formação do leitor acadêmico? Segue-se discussão sobre a leitura de textos fotocopiados como prática pedagógica contemporânea e a questão da democratização do acesso à cultura escrita.

Este ensaio foi desenvolvido a partir de observação participante e entrevistas com estudantes universitários de diferentes camadas sociais e de diferentes cursos⁴³. Além dos estudantes, foram ouvidos também alguns funcionários e, em especial, a responsável por uma das lojas de fotocópias da UPP.

Breve história da fotocópia na UPP

Por familiaridade, tive acesso a um informante que tem uma longa trajetória dentro desta universidade. Tendo ali se graduado e iniciado sua carreira acadêmica, hoje é diretor de um de seus departamentos de ensino. Indagado sobre a história das fotocopadoras nesta instituição, o professor Alberto⁴⁴ diz lembrar-se

⁴² Categoria nativa: como são chamados, por estudantes universitários e professores, trechos de livros que têm ou terão um uso pedagógico. Não se prestando ao uso pedagógico (preparação de seminário, leitura em sala de aula, verificação de leitura, etc.) um mesmo trecho pode ser denominado, mais comumente, como “capítulo” ou, simplesmente, “trecho de um livro”.

⁴³ Dados sociológicos dos entrevistados (Anexo 3), bem como a situação de contato e o contexto da pesquisa foram tratados detalhadamente em textos anteriores.

⁴⁴ A fim de proteger a privacidade dos entrevistados, optei pelo uso de nomes fictícios.

muito bem da chegada da primeira máquina. No começo da década de 70, junto aos diretórios acadêmicos, um livreiro que possuía uma modesta loja à Rua da Quitanda, no Centro da cidade, abriu um pequeno ponto de vendas no diretório acadêmico da faculdade de Engenharia. Os títulos oferecidos concentravam-se, pois, nesta área de conhecimento. Este livreiro era então conhecido como Seu Silva que teria dado origem, segundo o professor Alberto, a toda a linhagem de oficinas de fotocópias da universidade dos diretórios acadêmicos, inclusive da “xerox das meninas e dos meninos”⁴⁵. Decidi, portanto, buscar um informante na própria *xerox das meninas* com intuito de compreender melhor este processo.

A responsável por esta oficina de fotocópias, Dona Marta⁴⁶, é justamente a viúva de Seu Silva, que fez graduação em História nesta mesma universidade, nos anos 70, sendo, assim, testemunha viva destas transições quanto ao acesso aos textos, tanto na situação de estudante, quanto na de organizadora de pastas de textos em seu negócio.

Segundo Dona Marta, Seu Silva instalou seu ponto de venda de livros, tal qual o prof. Alberto havia dito. Nesta época, seu trabalho restringia-se à venda de livros. As máquinas de fotocópias eram, até então, muito caras. Em meados dos anos 70, porém, os militares, como narra Dona Marta, iniciam uma política de importações. As primeiras fotocopadoras importadas foram adquiridas por cartórios e prestavam-se, fundamentalmente, à reprodução de documentos e futura autenticação. Nesta época, as máquinas eram caras, mas as cópias eram relativamente mais baratas, porque o preço do papel ainda não havia disparado, o que encarece muito o valor das reproduções nos dias de hoje⁴⁷.

A primeira máquina que Seu Silva adquiriu foi uma “Delta”, marca americana. Como Dona Marta relatou, o uso mais freqüente desta máquina pelos estudantes da universidade era a cópia de cadernos. Os departamentos também

⁴⁵ Categorias nativas. É preciso dizer, que foi adotada aqui uma nomenclatura “politicamente correta”, quando me refiro às “fotocópias” e “oficinas de fotocópias”. Na verdade, entre os usuários, estes referentes são, ambos, denominados “xerox”. Diz-se, por exemplo: “vou tirar *xerox* dos textos da aula de Fulano e depois te encontro no *cafezinho*”, ou ainda: “fui na *xerox das meninas*, mas o texto não estava na pasta”.

⁴⁶ Importante salientar que este encontro foi muito proveitoso, uma vez que Dona Marta é uma profissional reflexiva, digamos assim, disposta e apaixonada por análises históricas e problematizações, em função de sua própria formação. Considero Dona Marta uma “informante DOC”, nos termos de William Foote-Whyte (In. Zaluar: 1990), ou seja; “indivíduo-chave”, “colaborador privilegiado da pesquisa”.

⁴⁷ A falta de uma política responsável de democratização do acesso ao livro no Brasil é uma das responsáveis pelos altos custos do papel. Em países como a Colômbia, por exemplo, graças a políticas de incentivos fiscais, a edição de livros é consideravelmente menos custosa do que aqui.

encomendavam reproduções, normalmente de material burocrático, ofícios, fichas de inscrição de estudantes, etc... Além destes documentos, àquela época, Dona Marta relata que havia uma grande procura dos próprios diretórios acadêmicos para reprodução de seus programas, panfletos, convocações para assembléias e afins.

Depois da “Delta”, começaram a ser importadas as primeiras “Nashua”. Depois veio a “Canon” e “tantas outras multinacionais que começaram a invadir o mercado brasileiro”. A última empresa a entrar no mercado brasileiro foi a “Xerox” que, no início, “era muito reservada”. Só muito recentemente veio conquistar hegemonia, a ponto de tornar-se símbolo absoluto de fotocópia no Brasil, o mesmo que vimos acontecer com marcas como a Gillete e a Bombril, por exemplo.

Fotocópias e práticas de leitura na universidade: uma perspectiva histórica

Segundo Dona Marta, por essa época, o acesso às leituras recomendadas pelos professores dava-se, em primeiro lugar, pela aquisição de livros. Os títulos que não se encontravam facilmente à venda, eram procurados na biblioteca. Quando o número de exemplares era inferior à demanda da turma, os estudantes recorriam à fotocopadora de Seu Silva. Como o mercado editorial ainda era incipiente, caso se tratasse de um livro não editado no Brasil ou esgotado, o professor disponibilizava o seu exemplar particular aos estudantes que, neste caso, mais uma vez, reproduziam cópias entre o grupo, socializando o seu acesso.

Quanto às práticas leitoras dos estudantes desta época, Dona Marta considera que a frequência à biblioteca era mais intensa. Segundo ela, não apenas o acervo da biblioteca da própria universidade era procurado, mas também outras bibliotecas de outras instituições eram frequentemente visitadas e familiares aos estudantes. As aulas eram, anteriormente, mais expositivas, reconhece Dona Marta: “Nos anos 70 é que começaram os seminários. O seminário foi uma moda, uma coqueluche; praticamente todas as nossas aulas eram à base de seminários”. A introdução dos seminários como prática pedagógica, segundo Dona Marta, relaciona-se bastante com a intensificação da leitura de capítulos de livros: “Muitas vezes, um livro era dividido entre vários estudantes e cada um copiava somente a parte que iria apresentar no seminário”.

Antes da adoção dos *seminários* como prática pedagógica, o professor encarregava-se de sistematizar os conteúdos de sua disciplina em aulas predominantemente expositivas (daí, talvez, o forte papel do caderno no qual se copiavam os esquemas e sistematizações elaboradas pelo professor ou suas próprias elaborações a partir da aula do professor) no que diz respeito à transposição de conhecimento. As indicações de leitura constituíam material *adicional*, e de aprofundamento para realização dos exames.

Se pensarmos historicamente na questão da avaliação, parece que as provas foram também sendo substituídas pela apresentação de seminários (que não deixa de ser uma *verificação de leitura*) e elaboração de trabalhos (avaliação da produção *escrita*). Este aspecto é interessante uma vez que coloca em questão a idéia, muito naturalizada entre nós, de que o estudante de hoje lê e escreve menos do que antes. Através destas informações, poderíamos, contrariamente, argumentar que as práticas de leitura e de escrita são hoje, ao menos, mais valorizadas no âmbito das novas orientações pedagógicas.

O advento do *seminário* como prática pedagógica coloca o estudante em uma posição de ator no processo de construção do conhecimento e contribui, ao mesmo tempo, com uma maior circulação de fragmentos de livros (uma estratégia de viabilizar, através da divisão de tarefas, o acesso – e a verificação – da leitura de obras de grande interesse).

Dona Marta já trabalhava com Seu Silva quando começou a necessidade de formação das “pastas de textos”: “Eu me lembro muito bem do Prof. Afonso Romano, muito jovem na época, bonito... ele que começou com esse negócio... trazia um texto e deixava na nossa mão dizendo que era para os alunos copiarem. Eram pouquíssimos professores que trabalhavam assim, então, colocávamos os textos num escaninho que não tinha mais do que seis divisórias. Os alunos vinham, pediam o texto do professor tal e reproduziam. Os professores passavam aqui toda vez que tinha texto novo para passar para os alunos.”

Este movimento parece relatar uma mudança radical na história da fotocópia como instituição pedagógica. Antes, as oficinas de fotocópia constituíam um espaço de uso e circulação *de estudantes* (os usos administrativos logo foram dispensados, uma vez que, com a redução do preço das máquinas de fotocópias, cada departamento passou a ter condições de possuir sua própria copiadora), uma forma não-oficial destes darem conta das leituras exigidas. A

partir deste momento, no entanto, os professores passam a ocupar esta cena, incorporando, astutamente, este recurso tecnológico às suas práticas pedagógicas. Interessante notarmos também como, ao comentar esta passagem, das visitas dos professores, Dona Marta deixa transparecer um certo orgulho e contentamento, como se a fotocópia, através da apropriação dos “ilustres professores”, adquirisse legitimidade. Dos diretórios acadêmicos, as fotocopadoras sobem para os pilotis da universidade, ocupando espaço de destaque na vida acadêmica. O negócio se expande e novos comerciantes dividem o mercado.

Por volta de 1978/79, o escaninho com as seis divisórias se tornara completamente insuficiente para a circulação de textos na *loja* (categoria nativa). Foram eles próprios, Dona Marta e Seu Silva, que decidiram organizar os textos nas pastas. Hoje em dia, além das pastas numeradas, faz parte desta instituição⁴⁸, os arquivos de fichas com os nomes dos professores e o nome de sua disciplina seguido do número de sua pasta.

Todo este sistema é organizado pelos *copistas*⁴⁹, mesmo nome dado, aos monges medievais responsáveis pela circulação da cultura escrita através da reprodução manual dos textos à época. Poderíamos pensar em uma genealogia dos monges medievais aos operadores de fotocopadoras? Tanto aqueles quanto estes, apesar de serem diretamente responsáveis pelo acesso à cultura escrita, pouco se envolviam subjetivamente com esta, até porque o modo de produção não o permite⁵⁰. Indagado sobre o possível interesse sobre o vasto e diversificado material que reproduz cotidianamente, o copista Carlos, de uma das lojas de reprodução da UGP, respondeu: “Sabe que eu nunca tinha pensado nisso... Esse é o meu trabalho, só isso. *Mas já aconteceu de você ficar curioso sobre algum material em particular e querer lê-lo?* Raramente, não dá nem muito tempo. Às vezes, eu dou uma olhadinha nos intervalos, entre um trabalho e outro. Nem jornal, que eu compro pra ler, eu consigo ler! Só no final do dia, é muito movimento”.

⁴⁸ Refiro-me aqui ao conceito empregado por Malinowski (1978) em sua célebre etnografia junto aos melanésios.

⁴⁹ Categoria nativa: os *copistas*, segundo terminologia da informante, formam uma classe organizada, tendo, inclusive, um sindicato próprio. São considerados *copistas* todos os operadores de fotocopadoras.

⁵⁰ Sabe-se que a maioria dos monges copistas sequer conheciam o alfabeto, sendo, portanto, tecnicamente incapazes de lerem o que copiavam. Além disso, para garantirem o segredo dos livros, não lhes era dado acesso aos textos integrais, ficando uns com a incumbência de copiar páginas pares, outros as ímpares.

Dona Marta elenca alguns fatores para justificar o incremento do uso das fotocópias entre os universitários a partir do final da década de 70, dando ênfase àquilo que chama de *massificação do ensino*, ou seja, o resultado de uma política de ampliação do acesso da população à educação, observando o pressuposto da *quantidade*, em detrimento da *qualidade*. Segundo ela, a elevação do número de estudantes por sala de aula - o que em sua época de estudante não ultrapassava o número de 20 - teve conseqüências diretas sobre a circulação de textos. Em primeiro lugar, a biblioteca não dava conta desta demanda inflacionada. Além disso, o poder aquisitivo dos estudantes cai severamente com a crise econômica, bem como com a ampliação de acesso à universidade das camadas médias e baixas. Não apenas o poder aquisitivo diminui, como o mercado editorial no Brasil, segundo comentários de Dona Marta, mantém os preços dos livros em níveis proibitivos. Dona Marta acrescenta à sua análise, o fato da importação de livros ainda ser muito onerosa à época.

Além destes fatores, minha informante ressalta a criação do sistema de crédito que, segundo ela, foi “uma invenção do regime militar para desmobilizar os estudantes, que dificultou a troca de idéias e de experiências”. Mais do que isso, a implantação do sistema de créditos, acrescido da massificação do ensino, ou seja do aumento do número de estudantes em sala de aula, contribuiu, sustenta ela, fortemente para enfraquecer a estreita rede de relações que se estabelecia entre estudantes e professores na socialização de livros.

Seguindo sua linha de raciocínio, poderia-se dizer, então, que há um aumento do anonimato e do individualismo no universo acadêmico: “Por essa época, os professores foram deixando de disponibilizar seus livros, porque os estudantes não devolviam e não havia mais como encontrá-los”. A reprodução dos livros através das fotocópias torna os textos disponíveis ao uso particular, de modo que a leitura, na universidade, passa a relacionar-se ao ato de copiar. O livro deixa de ser um produto de massa e a fotocópia ocupa o lugar que o livro tivera ao lado dos manuscritos.

Com a democratização do ensino, parece que, segundo este relato, aquilo que Chartier (1999) chamou de *comunidades de leitores*, ou seja, redes de socialização de práticas de leitura, é abalado (ao menos nos moldes que se conhecia); diminuem-se os empréstimos e circulação de livros entre estudantes e entre estudantes e professores, tornando-se a leitura mais individualizada, o que é

mais um dos fatores que favorece o incremento da utilização das fotocópias como recurso pedagógico, ainda segundo as análises de Dona Marta.

Dona Marta chama atenção do quanto havia um “clima” para o surgimento das pastas, refletindo que não houve uma relação de causalidade, diretamente determinada pelo aparecimento do recurso técnico. Ora, este recurso poderia ter sido apropriado por outras práticas, mas havia, no espaço universitário e, sobretudo na cena pedagógica de sala de aula, diversos elementos, conforme destacou, que contribuíram numa relação de reciprocidade com o recurso técnico, para o fortalecimento desta prática até adquirir valor social no meio acadêmico.

Em seu relato, Dona Marta também abordou a questão da cobrança da observação da lei que garante os direitos autorais, proibindo a reprodução de mais de 15% do total de páginas de uma obra. De 98 para cá, disse ela, “as editoras começaram a controlar e exigir o cumprimento da lei de proteção dos direitos autorais que já existia há mais tempo. A própria universidade, condicionou a permanência das copiadoras no campus à assinatura de um termo de compromisso em não exceder a cota de 15% do número total de páginas de um volume”.

Além do termo de compromisso que assumiram com a universidade, já recebeu uma vez, no período de um ano, a visita de um inspetor, em nome da associação dos editores. Com estas mudanças, o prejuízo foi repassado aos estudantes que passaram a pagar mais caro pelas fotocópias, cujo custo torna-se especialmente pesado para os estudantes bolsistas.

Sobre os usuários das oficinas de fotocópia

Quanto aos usuários da *loja*, Dona Marta relatou que há muitas diferenças entre *calouros* e *veteranos*, entre o *peçoal da graduação* e *da pós*, em seus próprios termos: “Muitos calouros vem à loja sem saber qual texto precisam copiar para próxima aula e vêm se informar com a gente”.

Quanto à prática de copiar de uma só vez, no início do período, todos os textos disponíveis na pasta e encadernar, esta parece, segundo ela, uma medida mais recorrente entre os estudantes dos primeiros períodos: “Talvez por sua inexperiência e falta de familiaridade ainda com a cultura da universidade... eles não conhecem como funciona *a coisa* (esta instituição). Eles vão com muita sede ao pote. Muitos vêm para universidade ainda impregnados da lógica da escola

onde há mais tutela dos professores. Já tive notícia, através de uma professora, que um estudante recém-chegado à universidade, no começo do período, lhe pediu a lista de material para dar para sua mãe comprar!”.

Poucos trazem livros para copiar, em geral, restringem-se às leituras orientadas pelos professores e selecionadas na pasta. Segundo o ponto de vista de Dona Marta, uma maior autonomia começa a ser percebida entre os estudantes de pós-graduação: “mesmo em relação ao material das pastas, o estudante da pós, muitas vezes, faz suas próprias decisões, abre a pasta, analisa e escolhe o que quer, decidindo, muitas vezes, não fazer cópias de certos textos argumentando que não tem grande interesse para seu projeto, por exemplo. O uso das pastas pelos estudantes de graduação e, sobretudo, pelos calouros, é menos crítica. Eles têm menos autonomia e seguem religiosamente as orientações do professor. Quando não encontram o texto que deveria estar na pasta, também não se incomodam e nem se mexem para procurar na biblioteca ou em outras fontes, já têm a desculpa para ler um texto a menos... eles encolhem os ombros e dizem: “ah, não tem... o quê que eu posso fazer? Não posso ler!”. Outro exemplo é de uma estudante que, ao cruzar com seu professor no corredor o aborda dizendo: “Professor... já tirei a cópia do texto...” Ao que o professor responde um pouco surpreso com o inusitado comentário: “Muito bem!” e escuta a sua réplica: “É pra ler?”.

Dona Marta chama atenção também para atitudes que observa em sua *loja*: comumente reclamam dos recursos que têm que dispor para adquirir os textos e, em muitos casos, quando os professores preparam longas *apostilas*⁵¹, os estudantes freqüentemente fotocopiam apenas as partes que mais lhes interessam. Parece que há especificidades entre as copiadoras no cenário geral do campus. A loja oficial da Xerox se distingue, gozando de certos privilégios em função de uma relação de troca de favores com a instituição. Há também diferenças entre as lojas que são empresas registradas e contribuintes, e as copiadoras dos diretórios. Cada loja acaba atendendo a grupos específicos, por razões diversas. Na *xerox das meninas*, por exemplo, segundo Dona Marta, há uma predominância de pastas do departamento de Administração... “a grande maioria, não sei por quê, mas é assim. Talvez porque ficamos abertos à noite e aos sábados, pela manhã. Eu conheço praticamente todo o departamento de administração, quase todos os

⁵¹ Termo nativo: como são chamadas as coletâneas de textos (quando agrupados, seja com uma espiral ou mesmo grampeados) que alguns professores preparam.

professores têm pastas aqui. Conheço os professores e os estudantes. Em segundo lugar, vem o departamento de educação, principalmente a pós. Depois, temos muitas pastas de psicologia, história e sociologia.”

Os estudantes bolsistas têm preferência pelas oficinas dos diretórios acadêmicos, as que não pagam impostos e, por isto mesmo, conseguem reduzir os preços das cópias, tornando-as mais acessíveis. Estes estudantes relatam, também, que muitos professores, pela comodidade da proximidade com as salas de aula, preferem abrir pastas nas oficinas onde o preço das cópias é mais elevado, o que os desfavorece. Para contornar o problema, costumam criar um sistema de circulação paralelo dos textos, retirando-os das pastas destas oficinas e levando-os às oficinas dos diretórios. Alguns estudantes chegam a fazer fotocópias para um grupo de colegas fora da universidade, em oficinas próximas de suas casas, na periferia da cidade, onde o preço é ainda mais acessível. Se estas alternativas, por um lado diminuem os gastos com as fotocópias, por outro, prejudicam a qualidade da cópia⁵², dificultando a leitura do texto. Muitas vezes, para desespero dos professores, estes textos não retornam às pastas, prejudicando o acesso de outros estudantes da classe e ameaçando o cronograma de leituras programado.

As práticas de leitura entre estudantes das camadas populares desta universidade, na maioria das vezes, restringem-se às fotocópias e, mesmo assim, este consumo é, segundo relataram, o que mais pesa economicamente na vida universitária, mais do que os gastos com transporte e alimentação. A fotocópia, em especial para o universitário de baixa renda, é o que viabiliza, minimamente, o acesso ao conhecimento na universidade. Na fala de Juliana, estudante bolsista, “xerox não é consumo; é arroz com feijão, artigo de primeira necessidade”.

Entre os estudantes da UGP: em primeira opção, 85,71% dizem optar pela fotocópia dos textos, enquanto apenas 3,57% preferem buscar os livros na biblioteca. Somente 19,71% costumam adquirir alguns dos livros indicados, de acordo com a sua relevância para a profissão: “se a gente vê que é mesmo um livro importante para usar”. Como segunda opção preferem, ainda, comprar os livros indicados (42,85%) a buscá-los através de empréstimo na biblioteca (37,5%).

⁵² Pra conseguir preços mais competitivos no mercado, algumas lojas economizam na manutenção e compra de produtos não-originais prejudicando a qualidade das cópias.

A fotocópia, nestes setores, chega a ser preferida aos empréstimos de livros na biblioteca. Uma das razões é muito simples: este suporte permite, às camadas populares, a realização das “cerimônias de apropriação” expressamente proibidas nos exemplares da biblioteca. No caso das fotocópias, estas “cerimônias” não se restringem às anotações e marcas de leitura no próprio texto. Em casos especiais, pode haver a encadernação caprichosa e artesanal, passando pela organização em pastas do material fotocopiado.

É bem verdade, entretanto, que este tipo de organização do material fotocopiado é mais recorrente nas camadas privilegiadas, talvez até em função da facilidade de recursos para aquisição de pastas e lugar adequado para guardá-las. A maioria dos bolsistas diz procurar sistematizar as fotocópias agrupando-as por disciplinas em envelopes plásticos, enquanto os critérios de organização deste material pela “elite”, muitas vezes dizem respeito ao assunto, podendo acrescentar àquele “arquivo”, textos adquiridos além das orientações pedagógicas. A falta de espaço físico nas residências e mobiliário adequado como estantes leva os estudantes das camadas populares a “enfiar tudo no fundo do guarda-roupa quando acaba o semestre” sem um sistema de classificação eficiente, de modo que a recuperação deste material, quando se faz necessário no futuro, se torna, muitas vezes, inviável.

Interessante registrar que o livro como objeto é extremamente valorizado entre as camadas populares, apesar das dificuldades em adquiri-lo. Exemplar é o caso de uma estudante que, considerando um dos livros indicados pelo professor muito importante de se ter, mas, ao mesmo tempo, não dispo de recursos financeiros para comprá-lo, fotocopiou-o integralmente e colou as páginas (frente e verso), reconstituindo-o como objeto, em brochura artesanal.

A leitura de textos fotocopiados como prática pedagógica contemporânea

Em um estudo de caso realizado entre estudantes freqüentadores da biblioteca da Universidade Paris 3 e o uso que fazem das fotocópias, os autores, Alain Viala e Floriane Gaber (in Fraisse: 1993), fundamentam suas interpretações das práticas observadas sobre um esquema, por eles criado e nomeado, de *retórica do leitor*. A idéia norteadora, dizem os autores (1993: 157), aproximando-se - sem contudo tê-lo tomado como referência - das concepções de leitura e de leitor

elaboradas por Chartier (1982), é que o leitor não se contenta em seguir a retórica que presidiu à elaboração do material que ele lê, mas segue uma retórica própria à situação da leitura em função das competências leitoras que são as suas, naquele dado momento.

Neste esquema, os autores fazem uma homologia entre a *retórica tradicional* e o que eles nomeiam de *retórica do leitor*, elencando cinco fases deste processo: a primeira diz respeito à *eleição* do texto a ser lido; a segunda refere-se à *orientação* da leitura (os objetivos da leitura: *para* se informar, *para* prestar exames...); a *transposição* seria a terceira fase desta retórica, que consiste na apropriação do leitor de elementos do enunciado em seus próprios códigos; a quarta fase é nomeada por *ação própria da leitura*, tomada no sentido mais concreto do termo: se a leitura é feita de um só fôlego ou em fragmentos, se são tomadas notas ou não, etc.; a quinta e última fase consiste na *memorização*, seja psicológica ou material (como conservar as notas, o livro lido, os textos).

De onde são recolhidos estes *textos*? De livros? Revistas? Manuscritos? Como se dá a *eleição* destes *textos*? Em que sentido se dá a *orientação* destas leituras? De que forma estes conteúdos são *transpostos*? Quais são as *ações*, para utilizar o esquema criado por Viala e Gaber, ou os *gestos de leitura*, buscando as referências teóricas de Chartier, que caracterizam as especificidades desta prática de leitura universitária? E, por fim, como se *conservam* estes *textos*?

Estes são os pontos que desenvolverei a seguir, mas antes, detenhamo-nos especificamente na questão dos *textos* como suporte de leitura enquanto estudo.

O texto como suporte de leitura

Um ponto que merece atenção, no interior destas análises, é que o suporte da leitura, neste caso, não são *livros*, mas *textos*, como tivemos já oportunidade de definir. *Textos*, conforme denominação nativa, são justamente os fragmentos reproduzidos em fotocópias integrando as conhecidas *pastas* que vêm se tornando o suporte privilegiado no qual se apóiam as práticas pedagógicas nas universidades, contemporaneamente.

Assim como podemos falar em uma “cultura da fotocópia”, também pode-se falar em uma “pedagogia do texto” marcada pela influência do discurso interacionista, embasado nas teorias de Vygotsky que enfatiza o papel do adulto como “regulador” na relação com a criança, ou, em outros termos, do professor

com o estudante. A partir desta perspectiva, Geraldi (1984) tem um papel importante, na década de 80, através de suas reflexões e propostas para o ensino da língua, na adoção do *texto* como suporte privilegiado da mediação entre professor/estudante.

O *trabalho com o texto* é compreendido como uma atividade de *produção de sentidos*, onde “o professor passa a ser entendido como um *interlocutor* ou *mediador* entre o texto – objeto de ensino – e a aprendizagem, e o *aluno*, como *sujeito leitor e autor* de seus textos” (Mortatti, 2000:278). Estas concepções de aprendizagem e de linguagem provavelmente tiveram influência na adoção desta prática que se tornou hegemônica nos estabelecimentos de ensino a qual estou me referindo como “pedagogia do texto”.

De acordo com o depoimento de Dona Marta, parece claro que a “invenção” dos *textos* como suporte de leitura acadêmica, orientada *para* estudo e avaliações, surge dentro de um “clima propício”, inclusive “a *coqueluche* dos seminários”, onde a informante realça diversos aspectos que, em conjunto, contribuem para o enfraquecimento das redes de relações entre professores e estudantes que formavam comunidades de leitores, espaços de socialização e empréstimos mútuos, associados às novas possibilidades técnicas.

De modo geral, pode-se dizer que o espaço de uma *loja de xerox* (categoria nativa) destina-se ao acesso de *textos*, *eleitos* por professores e *orientados para* o uso pedagógico, *para* preparação de um seminário, *para* avaliação de leitura. Podem-se fazer algumas aproximações entre estas *pastas de textos*, *eleitos* por professores e as coletâneas que têm se tornado uma tendência no mercado editorial dentro da *cultura do fragmento*. Teles (In. Olinto, 2002: 33) chamará estas coletâneas de “mosaicos ou de *pot-pourri* – uma bricolagem -, uma miscelânea de tópicos”. As pastas aproximar-se-iam também às apostilas, às antigas antologias, assim como aos próprios livros didáticos, orientando a prática pedagógica.

Da eleição dos textos

Outra razão para privilegiar-se o texto e a produção de sentidos coletiva a partir de sua leitura tendo o professor como mediador, provavelmente foi a proliferação desmesurada de publicações e de publicações sobre as publicações. Chartier (1999) chamará estas coletâneas, catálogos, inventários sobre leituras pré-existentes, de “bibliotecas sem paredes”.

Ao analisar a aventura do livro em uma perspectiva histórica, do leitor ao navegador, em seus próprios termos, Chartier nos chama atenção para a tensão entre a *falta* e o *excesso*, entre o papel da biblioteca de *reunir* e *dispersar*. Segundo o autor, “a proliferação textual pode se tornar obstáculo ao conhecimento. Para dominá-la, são necessários instrumentos capazes de triar, classificar, hierarquizar” (1999:99). Pode-se dizer que os procedimentos de leitura se tornaram mais complexos, exigindo do leitor, justamente, os critérios para elaborar a necessária seleção. E a posse destes critérios, a capacidade de manipulá-los satisfatoriamente é o novo elemento de distinção e hierarquização dos leitores na contemporaneidade: “Diante dessa multiplicação, há aqueles que estão em condições de dominá-la porque sua cultura e os instrumentos que ela constitui permitem orientar-se racionalmente nesse mundo prolífico, e aqueles que, completamente desarmados diante desta profusão, fazem as más escolhas e são como que asfixiados ou afogados pela produção escrita.” (1999:110).

Um bom leitor, escreve Lebrun (In: Chartier, 1999:127) é “alguém que evita um certo número de livros, um bom bibliotecário é um jardineiro que poda sua biblioteca, um bom arquivista seleciona aquilo que se deve refugar ao invés de armazenar”. Percebe-se, segundo Chartier, a necessidade absoluta da triagem, para a gestão, a organização, o próprio domínio da conservação da produção ou ainda, parafraseando Foucault; para a *ordenação dos discursos*.

Em especial para estes leitores *entende-se* (e não estou dizendo que concordo com isso) que é necessária a elaboração de protocolos e seleções de leitura por um leitor “autorizado”, o professor, no caso, que selecionará os textos de acordo com seus próprios critérios, sob uma orientação estritamente pedagógica e comprometido, inevitavelmente, com algum viés ideológico, uma vez que sabemos que a educação não é uma prática neutra.

A eleição dos textos, portanto é, via de regra, imposta pelos professores e seguida, em geral, com pouca autonomia pelos estudantes. Ressaltando-se que estudantes de pós-graduação distinguem-se por sua maior autonomia no que diz respeito à eleição dos textos a serem lidos e que muitos estudantes das camadas médias e altas preferem – e têm poder aquisitivo para - adquirir o livro, mesmo que para dele, ler apenas fragmentos.

Quais são os critérios de seleção destes textos? Quais as concepções pedagógicas que orientam estes critérios de escolha? Como se dá a *costura* destes fragmentos de forma a adquirirem uma nova *unidade*? Esta unidade é construída coletivamente, ou haveria apropriações individuais? Consultada sobre a institucionalização da fotocópia como instrumento pedagógico, uma professora universitária brasileira, que leciona na Sorbone, relata:

Me sinto meio dividida, pois sempre me digo que o aluno deveria ler o livro todo e que, do ponto de vista do autor e de seus parcos direitos é uma “sabotagem”. Mas, ao mesmo tempo, faço um uso freqüentíssimo desse recurso. (...) Obrigo-os realmente a ler e se fosse um livro inteiro, não poderia exigir com tanta freqüência e nem fazer um trabalho tão circunscrito e pontual como faço. (...) Isto abre a outras leituras diferentes da minha e também “tira o medo” de ler os grandes autores. (...) Outro aspecto: o uso de xerox me permite fazer um “agenciamento” pessoal dos autores. (...) Se , a cada vez, eu obrigar o aluno a ler os livros inteiros (além da inviabilidade), estarei sendo obrigada a refazer mil vezes um percurso de leitura que já fiz e de onde já seleccionei o que quero e já criei relações novas com outros livros, autores, etc. (...) A partir deste ponto, construo um ponto de vista meu e é esse ponto de vista que quero compartilhar e testar com meus alunos. Num curso habitual, não há tempo para que eles se percam tanto quanto eu me perdi.

Mas esta não é a única lógica que preside o processo de seleção dos textos por parte do professor, este leitor mais experiente. Em sua pesquisa sobre as práticas de leitura no curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, entre os relatos dos professores sobre a seleção do material de sua disciplina, Corrêa (2001) observa a preocupação em buscar textos mais fáceis, mais acessíveis à capacidade de compreensão dos estudantes que, segundo os professores, é muito baixa. No interior do conjunto destas estratégias, há desde a preferência de comentadores no lugar de trabalhar com os “autores clássicos”, passando pelo uso de trechos de livros didáticos originalmente destinados ao ensino médio ou de revistas pedagógicas de divulgação, até a preparação de

“traduções” elaboradas pelos professores, ou seja, espécie de resumo dos conteúdos em “linguagem mais simplificada”.

Ainda sobre a fabricação do *texto*, ou seja, sua captura da unidade da qual fazia parte originalmente, para integrar uma outra unidade construída pelo professor, pela qual, poderíamos dizer que alcança o *status* de autor (por essa seleção e criação de uma nova unidade)⁵³, nos perguntamos sobre os cuidados tomados pelo professor-organizador-autor, em registrar sua origem, ou seja, as referências de onde o texto foi *capturado*. Parece que a maioria dos professores costuma anotar nos textos as suas referências bibliográficas, mas também se tem notícias de que, muitas vezes, talvez pela falta de tempo, estas referências se perdem, ficando o texto, preso à sua nova unidade, construída pelo professor para o seu curso.

Poderíamos arriscar uma aproximação das “pastas de textos”, que são o conjunto de textos eleitos pelo professor responsável pela disciplina, com o conceito de *biblioteca* trabalhado por Calvino (1993) em seu *Por que ler os clássicos?*, onde afirmará que cabe a cada leitor montar uma biblioteca ideal com seus próprios clássicos, com aqueles livros que se tornaram uma riqueza para quem os leu, que sempre terá algo a lhes dizer, que dá no que pensar, que surpreende, que estabelece uma relação pessoal com o leitor, em suma; aqueles livros, para os quais, a leitura se constitui uma *experiência*⁵⁴. Além disso, um clássico seria uma obra que perdura no tempo e se insere em uma genealogia. Neste sentido, a *pasta de textos* não seria uma biblioteca? A biblioteca dos “clássicos” sob o ponto de vista daquele professor, no interior de sua disciplina? Não estou querendo dizer aqui que os professores só elejam, necessariamente, “clássicos” de seu campo de conhecimento, mas os *seus clássicos*, nos termos de Calvino. Tornar-se-á também aos estudantes, experiência, a leitura destes textos?

⁵³ Tenho notícias, por exemplo, de que em Havard, esta também é uma prática comum, mas toma aspectos diversos. Lá, os textos selecionados para o programa de um curso, pelo professor, são tornados um "dossier", como relatou um informante, ou seja, são encadernados todos juntos. O estudante inscrito no curso, no caso, compra uma cópia deste dossier já encadernada. Soube, ainda, que alguns destes dossiers - que são, ao final das contas, publicações de coletâneas onde o professor é o organizador e tem sua marca de autoria - chegam a ser cobrados por um valor superior ao valor de custo da fotocópia e encadernação, relativo ao prestígio do professor e da raridade dos textos por ele reunidos em seu dossier. Em texto em que cita a *Antologia Nacional*, muito utilizada nas escolas brasileiras do fim do século XIX até os anos 30 do século XX, Soares (2001) nos chama atenção para os autores da antologia e seus critérios seleção.

⁵⁴ Utilizo-me aqui da discussão desenvolvida por Larrosa (1998), ao referir-se à dimensão formadora da leitura no sentido de *transformar* aquele que lê, constituindo-se, assim, em *experiência*.

Conforme depoimento da professora citado anteriormente, a seleção de textos da pasta é norteado pelos percursos de leitura do professor e, através desta nova ordem, desta nova unidade, o professor prescreve à turma aquela seleção. Mais do que isso, o professor conduz a leitura dos estudantes em função do seu próprio viés de leitura, o seu *protocolo de leitura*, nos termos de Certeau, procurando exercer, para atingir os seus objetivos pedagógicos, o controle, dentro do possível, da recepção da leitura por parte dos estudantes.

Está claro que os textos se dão a múltiplas leituras, porém, aquela seleção só fará sentido se for orientada por um determinado fio condutor, ou seja, o protocolo de leitura pré-estabelecido pelo professor-autor daquela seleção, daquele curso, daquela pasta.

Um exemplo: costume selecionar para disciplina que leciono de Alfabetização I, um trecho do livro *As palavras*, de Sartre. Imagino que este texto possa ser incluído em cursos de letras, de filosofia, ou mesmo sobre o desenvolvimento psicológico infantil, entretanto, este trecho ilumina o meu percurso de leitura sobre a questão do *habitus* de leitura, a dimensão sagrada da cultura escrita, a alfabetização como um rito de passagem e mais uns tantos outros pontos que me parecem importantes no interior daquele curso. Se permito que os estudantes interajam livremente com este texto, corremos o risco de que venha parecer completamente inadequado, por exemplo, seguido de um trecho de Tristes Trópicos, onde Lévi-Strauss descreve o uso que um chefe nambiquara fez da escrita em um ritual de trocas. Ambos os textos antecedendo à leitura de Emília Ferreiro.

É razoável supormos, porém, e a nossa prática docente de fato o comprova, que muitos estudantes encontram dificuldades em *re-colher* dos textos os elementos que o professor busca sublinhar (digo metaforicamente mas, muitas vezes, deixamos à loja de fotocópia nossos exemplares com todas as marcas de nossas leituras pessoais) a fim de alinhavar a sua seleção, conferindo-lhe um sentido (que é, em geral, um sentido pré-estabelecido, com alguns desvios de rota mais ou menos aceitáveis).

Podemos dizer, portanto, que o uso da fotocópia (seleção organizada na pasta) como instituição pedagógica, pressupõe a ação tutelar do professor como se a leitura fosse um fármaco por ele prescrito ou, de forma mais amena, a *mediação* do professor. Uma das entrevistadas narra indignada que, diante da indicação de

leitura do professor, que lhe pareceu muito difícil, buscou na biblioteca uma outra obra sobre o mesmo assunto destas edições de divulgação⁵⁵ e que, ao saber de sua autoprescrição, a professora desaprovava radicalmente sua iniciativa.

A seleção dos professores é muitas vezes bastante aleatória. Há casos, conforme relatos de entrevistados, em que o professor, por inexperiência ou desconhecimento do campo, realiza uma seleção que simplesmente não chega a formar uma unidade coerente. Algumas vezes, os textos selecionados ainda não lhes são familiares, tendo sido tomado como critério de seleção o seu projeto particular de leitura. Os estudantes bolsistas entrevistados foram bastante críticos em relação aos professores que selecionam textos desta forma. Uma delas comenta: “Sabe o que eles fazem? Colocam só coisa da pesquisa deles, coisa que não tem interesse pra gente, que não tem nada a ver com a matéria”.

A transposição

A *transposição* materializa-se, por exemplo, nos trabalhos escritos e nos seminários apresentados em sala ou nos trabalhos de final de curso. E o professor, como autor daquela determinada seleção e tutor da leitura de seus alunos, procura controlar esta transposição de acordo com seus objetivos pré-definidos.

Está claro que há nestas coletâneas, uma orientação, uma atitude tutelar do professor sobre a leitura e, mais especificamente, sobre a fase de *transposição de leitura* por parte do estudante. Mas não podemos desconsiderar que todo leitor é um furtivo caçador (Certeau, 2000) que sempre encontra meios de subverter as orientações dos autores e editores no sentido de controlar sua construção de sentido, sua leitura. Mesmo assim, a palavra de autoridade do professor é muito forte e as suas indicações de leitura, a sua seleção proposta é uma forma de impor o *corpus* das obras e das práticas consideradas legítimas.

É comum, por exemplo, a reclamação dos estudantes de que haviam desenvolvido uma questão (no caso de uma avaliação do tipo prova) satisfatoriamente, mas que não estava de acordo com “aquilo que o professor queria”.

Retomemos à figura do “copista” trazida por Borges no início deste texto. Mais do que um gesto de escritura, vejo neste conto um gesto de leitura através da

⁵⁵ Como a popular coleção *Primeiros Passos* da editora Brasiliense.

cópia, e de uma *leitura autoral* em oposição àquilo que poderíamos chamar de *leitura-cópia*⁵⁶. No início de sua empresa, Menard empenhou-se o mais que pode em *ser* Cervantes escrevendo Quixote, mas logo descobriu que desafio muito maior e muito mais relevante seria reescrever Quixote sendo Menard, um homem do século XX. Dessa forma, Menard opta pela leitura autoral. Este parece ser um aspecto importante nesta fase da *retórica do leitor*, de como se dá a *transposição*. Há espaço nesta prática pedagógica para a *leitura autoral* ou a tutela do professor e seus protocolos de leitura prevalecem?

Outro fato curioso que a observação de campo revela são as múltiplas estratégias que o estudante desenvolve a fim de persuadir o professor de que leu o texto, quando de fato não o fez. Alguns confessaram fazer marcações com canetas coloridas e fosforescentes ao longo do texto para que o professor e seus colegas acreditassem que o texto havia sido cuidadosamente lido. Outra estratégia comum de lidar com o controle da transposição exercida pelo professor na cena pedagógica é a leitura do início de algumas sessões do texto e retirada de elementos-chave ou simplesmente de chavões, para serem levantados oralmente pelo estudante, prestando contas de sua leitura.

Como já vimos, Geraldi (In. Mortati, 2000) dirá que na atividade de produção de sentidos, o professor passa a ser um interlocutor ou mediador entre o texto e a aprendizagem e o aluno, como sujeito leitor e autor de seus textos. Para que esta situação ideal se concretize, entretanto, é necessário que o estudante efetivamente leia o texto, recolha-se na leitura e produza sentidos ele próprio. Na prática, o que vemos, ao menos nos cursos de graduação é que, muitas vezes, o texto não é sequer lido, quando muito fotocopiado, como se o acúmulo de fotocópias já garantisse, por si só, a transposição e não apenas a capitalização do material fotocopiado que estará a disposição do estudante para consultas posteriores, caso tenha organizado seu material com o devido cuidado para que os textos possam ser facilmente acessáveis no futuro. Quando lidos, a dificuldade em produzir sentidos a partir da leitura é uma reclamação recorrente, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes. Em geral, nota-se uma dificuldade bem maior entre os estudantes bolsistas para fazer o que se costuma chamar de *leitura significativa*. Haveria muitas hipóteses para justificar tal dificuldade. Levanto

⁵⁶ Sobre este tema, especificamente, ver Pavão (2001).

duas que me chamam mais atenção: ou porque, ao longo de sua trajetória escolar jamais autorizou-se (nem foi autorizado) a fazer uma leitura significativa ou, mesmo que o faça, não se sente à vontade de expressar suas idéias por não dominar o dialeto padrão.

O bom desenvolvimento da prática pedagógica que domina a cena universitária há pelo menos três décadas (a pasta de textos fotocopiados selecionados pelo professor) depende da competência dos estudantes leitores e de um excelente nível de letramento. E esta é uma das grandes dificuldades que os estudantes bolsistas enfrentam, segundo relataram, para manter-se na universidade. Por outro lado, esta prática também tem uma forte dimensão formadora de leitores. É comum o relato de que “no começo foi muito difícil, eu não entendia nada e ficava calada nas discussões dos textos, só anotando tudo que falavam mas, com tempo, fui começando a compreender mais por mim mesma e até tomar coragem de falar nas aulas. É que, você sabe, né? Eu posso dizer que fui começar a ler mesmo foi aqui na faculdade”.

Ações próprias de leitura

Quanto aos *gestos de leitura*, ou as *ações próprias de leitura*, sabemos já que são gestos muito particulares que caracterizam o que viemos denominando de *leitura para estudo*⁵⁷, ou seja; “sem descartar o prazer, tais práticas negam qualquer noção de gratuidade, que é suplantada pela idéia de trabalho e funcionalidade” (Fraisse, 1993).

Entre os *gestos* ou *ações próprias* que caracterizam a leitura enquanto estudo⁵⁸, podemos citar: a fragmentação das leituras; os tempos cada vez mais reduzidos de leitura impostos pelos prazos muito justos das disciplinas, acrescidos do volume cada vez mais renovado de informações disponíveis; as diversas formas de marcação destes *textos*; a prática de resenhar; fichar; selecionar trechos para futuras citações; o controle futuro da recepção, etc.

⁵⁷ Em trabalho publicado em 1984, Geraldi (2002:92) discorre sobre quatro possíveis posturas de leitura ante o texto: busca de informações, estudo do texto, texto como pretexto e fruição do texto. As *ações próprias de leitura* observadas em relação ao suporte fotocópia parecem, em sua maioria, afastarem-se desta última postura e aproximar-se mais da leitura enquanto estudo e busca de informações.

⁵⁸ Em pesquisa realizada em uma escola de formação de professores (Pavão, 2001), foi analisado um conjunto de gestos e ações próprias relacionados à leitura e escrita *sob orientação pedagógica* onde se observa grande semelhança com o observado entre os estudantes universitários e que se distingue do conjunto de gestos e ações das práticas de leitura e escrita *autônomas*.

Juliana, em sua entrevista, mostrou-me suas estratégias de leitura. Para lidar com a dificuldade de leitura fez um curso de leitura dinâmica (ver Anexo 5) onde aprendeu a marcar o texto de acordo com uma técnica em que são usados registros diferentes para os diversos níveis da leitura (tema principal marcado com um retângulo, argumentos que sustentam esta idéia com um círculo, etc.). Quando perguntei-lhe se não seria cansativo ler assim, ela apenas respondeu: “É uma técnica, só isso”. Neste caso, vemos surgir o que poderíamos chamar de *leitor-máquina*, em diálogo com as reflexões de Foucault (1987) citando La Mettrie (“O Homem-máquina”), a respeito da docilização e controle dos corpos através de exercícios disciplinares que objetivam a otimização dos resultados.

Se valermos-nos da discussão sobre o prazer estético, este conjunto específico de *ações de leitura* parece remeter à oposição clássica entre *prazer e trabalho*, entre *uti* (uso) e *fruti* (prazer), tal como concebido por Santo Agostinho. Segundo Jauss (In. Lima, 1979), pela *estética marxista*, a dissociação entre prazer e trabalho está na base da alienação, perda da noção da realidade em sua complexidade, de onde talvez possamos inferir que a leitura enquanto prática que dissocia o prazer do trabalho engendraria uma atividade alienada, na qual não há lugar para o gozo, o *usu-fruir*, e o uso, o caráter instrumental, supera qualquer outro nível de apreensão estética. Igualmente alienada seria a prática de leitura onde o prazer se sobrepõe ao trabalho, na outra ponta, como ocorre na idealização da leitura literária tão presente nos discursos oficiais de políticas de formação de leitores.

Esta parece ser uma oposição muito presente na discussão do acesso à leitura no interior da luta de classes: de um lado, a leitura enquanto *ócio* e, de outro, como *neg-ócio* (Chauí, 2000). A leitura aqui, talvez seja, predominantemente, uma *poiesis*, um dos três aspectos que caracteriza a experiência estética e que consiste no *criar*, no *fazer*, no *agir*, pressupondo um trabalho ativo do leitor. Os demais aspectos são a *aisthesis*, a relação sensual (*aísthesis*, sensação) com a materialidade do texto e, por fim, a *kátharsis*, experiência através da qual, o leitor vai se projetar subjetivamente no texto, entrar no texto, emocionar-se, alterar-se. Nos relatos dos estudantes é recorrente a reclamação sobre a falta de tempo para “aprofundar na leitura”, em seus próprios termos. Esta dimensão de leitura talvez esteja associada ao que chamamos de

experiência, esta vivência que deixa marcas na memória de quem as vive, que o transforma.

Creio que seja interessante buscarmos pensar a relação entre o leitor e o texto de forma dialética. Se, por um lado, através da *recepção poética* damos centralidade à subjetividade do leitor que transforma, por assim dizer, o que lê, construindo significados próprios, na *recepção catártica* ocorre o apagamento da subjetividade, a “leitura como uma experiência de formação”, nos termos de Larrosa (1998), onde o leitor é transformado pelo texto.

O que parece ocorrer, de acordo com os depoimentos e observações de campo, é que este *trabalho* de produção de significados a partir do que se dá a ler é marcadamente controlado na leitura enquanto estudo, na leitura pedagogizada. As instituições de ensino tendem a administrar a leitura, controlando a sua recepção através de inúmeras estratégias pedagógicas. Isto ocorre, fundamentalmente, porque um leitor imerso na leitura, recolhido, ensimesmado constitui uma ameaça aos objetivos pedagógicos pré-estabelecidos. A leitura como experiência de formação é um gesto prenhe do novo, do imprevisível, do incontrolável e, nesta media, precisamente, torna-se uma ameaça. A universidade é o espaço da leitura administrada, controlada.

A memorização

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-lo, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (Freire, 2000:17)

Com a boa intenção de socializar o material escrito a que tem acesso, o professor, muitas vezes, faz seleções muito volumosas de trechos de livros que ele levou muitos anos para ler e que espera que sejam lidos de forma consistente e crítica em apenas seis meses. Sobre isso, Paulo Freire (2000: 17) pronuncia-se:

Creio que muito de nossa insistência enquanto professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas: “Da página 15 à 37”.

Outras estratégias são observadas para conservação e classificação deste grande volume de textos, tais como o uso de fichários e arquivos de papelão. Entre o volume total de textos que o estudante coleciona⁵⁹, muitos são descartados ao final do período, quando muito, ironicamente, acabam sendo reutilizados como rascunho, suporte de produção de novos textos. A dificuldade imposta pelo suporte-fotocópia de busca através de um índice, por exemplo, sem dúvida compromete esta função.

Do ponto de vista cognitivo, a memorização é prejudicada, na maioria das vezes por este excesso de leituras impostas nas várias disciplinas em um mesmo semestre. Entre os estudantes não-bolsistas há muitos que fazem a opção por reduzirem o número de disciplinas para poderem dedicar-se mais a cada uma delas. Outra grande diferença é, como vimos em textos anteriores, a relação com o tempo. Por trabalharem, em sua maioria, acabam por estabelecer uma postura em relação ao texto puramente instrumental, buscando nele apenas o que possa vir a ser pedido futuramente, tal como aprenderam na escola nas aulas de Língua Portuguesa, nos exercícios de interpretação de textos. Perguntados sobre *o que fica* ao final das disciplinas, respondem: “Ah... é difícil dizer, mas é bem pouco. Sei lá, uns 10%, no máximo 20%”.

Autoria, propriedade intelectual e valor de socialização

Um tema muito recorrente no debate atual sobre as fotocópias é a questão da originalidade, da autoria, da fragmentação, da perda daquilo que Benjamin

⁵⁹ Para Viala e Gaber (In. Fraisse, 1993), a prática da reprodução através da fotocópia estaria relacionada, em parte, a um “comportamento fetichista”. Os estudantes estocam “pilhas de papel que fazem volume e que garantem, talvez, um capital cultural importante, onde a presença material é visível, sem que seja, entretanto, necessariamente assimilada, digerida” (1993: 167)

chamou de *aura*, em favorecimento daquilo que o mesmo autor veio a chamar de *valor de socialização*.

Em *A Obra de Arte na Época da Reprodutibilidade Técnica*, Benjamin (1994) define sua concepção de aura como “uma singular trama de tempo e de espaço: aparição única de uma lonjura, tão próxima ela seja”. Com o desenvolvimento das técnicas de reprodução, este potencial de singularidade e de raridade se vê ameaçado. Mas, para Benjamin, este processo é socialmente condicionado (Jobim e Souza, 1996), estando em harmonia com as transformações sociais que dele se origina e que, ao mesmo tempo, engendra, e assim, a própria percepção da obra de arte se desloca de uma postura mais individual e sagrada para um tipo de recepção coletiva.

Poderíamos considerar os *textos fotocopiados* como leituras pós-auráticas, inseridas numa nova ordem e contexto cultural que traduziria uma nova relação com o tempo imposta pelos meios de produção capitalista? Poderíamos ainda, tomar estes textos como meios de inclusão e democratização do conhecimento? Qual o impacto deste novo suporte técnico sobre a leitura como prática cultural? Qual o impacto da reprodutibilidade técnica dos livros pelos *neo-copistas* nas práticas pedagógicas e vice-versa? Em que medida este recurso tecnológico está pondo em discussão a questão da autoria e dos direitos sobre a propriedade intelectual?

Conforme Lajolo & Zilberman (2002) ressaltam, a legislação protetora dos direitos autorais é uma conquista histórica importante no sentido de que se possa, ao menos vislumbrar, a possibilidade de os autores viverem daquilo que sabem fazer; escrever, *viver de sua pena*. Entretanto, sabemos que a lei que proíbe a reprodução de mais de 15% dos exemplares editados garante mais a sobrevivência dos editores do que a dos escritores. A relação entre autores e editores sempre foi uma relação delicada, daí Diderot (2002) referir-se aos editores da *Enciclopédia* por “*meus corsários*”. Sartre (2000:33) nos conta que descobre a exploração do homem pelo homem, ainda criança, observando a relação do editor com seu avô: “Por que era preciso que os editores, esses vampiros, o descompusessem, bebendo o sangue de meu pobre avô?”. E nas palavras do avô, vemos também, esta representação dos editores: “Meu editor me assaltava como numa floresta”.

Em 1763, encomendado pela comunidade de livreiros parisienses, Diderot escreve uma *Carta sobre o comércio do livro* em que trata da história dos

regulamentos do mercado livreiro à época, onde considera o privilégio de edição aos livreiros uma espécie de mal necessário, pois que “nada se concilia tão mal quanto a vida ativa do comerciante e a vida sedentária do homem de letras”⁶⁰, entretanto, faz-se um defensor da propriedade intelectual, uma vez que, segundo o iluminista, “só o firme reconhecimento da propriedade dos escritores sobre suas “produções” e a segurança que se dá aos livreiros podem garantir o pagamento de um preço justo das obras cedidas pelos primeiros e adquiridas pelos segundos” (Chartier, 2002:20).

Ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade desta aliança, não deixa de pontuar as diferenças entre os interesses dos parceiros e de como as escolhas dos editores são norteadas pela lógica do mercado que, descrito por Diderot, em muito se assemelha ao de hoje onde os *best-sellers*, mais ao gosto popular, correspondem ao carro-chefe dos catálogos editoriais, reconhecendo que “os livros eruditos e de uma certa importância não tiveram, não tem nem nunca terão mais do que um pequeno número de compradores”.

Alguns editores idealistas, entretanto, arriscavam-se na empresa de compor estas obras de escoamento mais difícil porque atende a um público mais reduzido. Evidente que o valor da obra era elevado e o público erudito “pobres em todos os tempos” (Diderot, 2002:36), encontrava dificuldades em adquiri-la. Um comerciante então, confeccionava uma reimpressão barata da mesma obra e “a indigência do homem de letras, triste condição a que sempre retornamos, preferia a edição mais barata à melhor” (Diderot, 2002:39) e o hábil livreiro que preparara a bela edição, via-se obrigado a baixar o seu preço, amargando em prejuízo.

Esta situação descrita por Diderot em meados do século XVIII, em muito se aproxima da realidade atual, onde as fotocópias tem seu paralelo nas reimpressões realizadas por confratores da época. Interessante notarmos como sempre houve mercado para as “edições piratas”, uma vez que o acesso aos bens culturais sempre foi desigual. Entretanto, Diderot chamava atenção sobre o

⁶⁰ Há casos, contudo, onde estas atividades se conciliam. Foi a solução encontrada pela jornalista e escritora Sônia Hirsch (1984) cujos livros são distribuídos por uma editora própria, de nome muito sugestivo; “Corre-Cotia”, nos quais costuma vir escrito: “A informação contida neste livro é totalmente liberada para reprodução, já que pertence ao acervo da humanidade; a autora se reserva somente os direitos literários, que a bem da verdade são seu ganha-pão”. Alguns de seus livros se tornaram clássicos no meio alternativo, emplacando mais de cinco edições.

suporte que o texto se dava a ler e da reação dos compradores das falsificações: “não tardavam por enjoarem-se de uma edição desprezível, acabavam por comprar duas vezes o mesmo livro (...) é sempre o bom gosto que predomina e que expulsa a edição ruim da prateleira para ceder lugar à de qualidade” (Diderot, 2002:42-43).

No nosso caso, entretanto, talvez seja bem mais difícil que os estudantes das camadas populares cedam ao “bom gosto”, embora, como já foi dito, de fato tenham preferência estética pela edição original. Atualmente, no Brasil, entretanto, esta preferência se torna muitas vezes proibitiva pelos elevados preços de nossas publicações. É preciso dizer, contudo, que esta opção está presente nas trajetórias dos estudantes pesquisados que, ao longo do período de formação na universidade, passaram a rever suas prioridades de consumo e garantir a aquisição de alguns livros que exibem com orgulho em suas residências, como pude observar.

Apesar dos paralelos possíveis entre a realidade descrita por Diderot e a nossa contemporânea, o progresso das técnicas de reprodução redimensionam o problema: como garantir os direitos da propriedade intelectual em plena “Galáxia de Bill Gates”? Parece que a própria concepção de autoria se vê em pleno redimensionamento na atualidade.

Sem dúvida, podemos afirmar que o uso da fotocópia de textos como suporte privilegiado no processo de transmissão de saberes e construção de conhecimento na universidade, representa um impacto significativo na hierarquia que emerge das relações entre autor e leitor e não apenas nas relações que envolvem autoria e propriedade intelectual. Podemos entender a seleção de textos elaborada pelo professor e organizada nas “pastas” como uma forma de transgressão dos protocolos de leitura impostos pelos autores, editores e apresentadores dos livros de onde são selecionados os textos para integrarem uma nova unidade na qual o professor é o autor que impõe o seu próprio protocolo de leitura aos estudantes que, por sua vez, obviamente, encontram caminhos para escapar desta tentativa de controle da recepção de sua leitura, dependendo do seu nível de autonomia e capacidade de seleção.

Como nos esclarece Chartier (2000), o autor não escreve livros, apenas textos que se dão a ler através da mediação do editor, do programador visual, do apresentador da obra, podendo receber tratamentos bem diferenciados em diversas

edições em função de interesses específicos de mercado. O suporte livro impresso tornou-se hegemônico após a chamada revolução de Gutenberg, mas sabemos que a aventura do livro está em constante devir e que os meios de produção e as novas tecnologias alteram todas as relações que se estabelecem com o texto. Segundo Olinto (2002:64), “A tecnologia da imprensa contribuiu enormemente para fomentar a concepção de um texto singular, fechado em si, produto – ou seja, propriedade – de um autor único. O modelo hipertextual pode alterar essa idéia”.

Poderíamos, portanto, conceber a “pasta de fotocópias de textos” como uma espécie de hipertexto, ou “hiper-suporte”, que guarda alguma semelhança com os *sites* da Internet que nada mais são do que a reordenação de fragmentos de textos organizados em função de um determinado “recorte” muito específico. Neste suporte, rompe-se a linearidade peculiar ao suporte livro, fragmentando-o e reordenando-o em uma nova unidade. A “pasta” é um suporte interessante, uma vez que se forma a partir de operações de recorte e colagem, de bricolagem e, como um caleidoscópio, aqueles fragmentos podem recompor-se em outras unidades infinitamente, daí um mesmo texto ser objeto de ensino em disciplinas surpreendentemente distintas.

Entretanto, para o estudante, a “pasta” não é propriamente uma obra aberta, reconduzindo-o à lógica linear dos livros e de seus protocolos de leitura bastante rígidos. Dificilmente o professor altera seu programa de leitura em função do desenrolar de seu curso, incluindo novos fragmentos sugeridos por alguns de seus alunos, por exemplo, apesar de termos notícias de casos onde tal coisa aconteça. Não há dúvida, no entanto, que o suporte “pasta” permite este procedimento, diferentemente do livro, na medida em que, diferentemente da “pasta”, nele não se podem incluir novos textos, ao menos materialmente.

De fato, não há, na contemporaneidade, como ler tudo que se oferece à leitura. Da mesma forma que Simmel (1987) diz que o cidadão urbano precisa desenvolver uma atitude *blasé* em relação aos estímulos que recebe diariamente em uma metrópole, a fim de manter sua sanidade mental, em função da quantidade excessiva de estímulos aos quais está exposto e que, se a todos reagisse, elaborando um sentido, esgotar-se-ia, uma das habilidades mais importantes de serem desenvolvidas pelo leitor contemporâneo, segundo Chartier (1998), seria justamente a capacidade de *escolher*, de *selecionar* aquilo que é pertinente aos seus interesses, como já vimos.

Neste sentido, a lógica que precede e sustenta a organização das “pastas” encontra-se em consonância com a lógica que preside o leitor contemporâneo. De acordo com alguns informantes, o cenário que se vislumbra para além das fotocópias é o das “pastas eletrônicas”, ou seja, a disponibilização de textos selecionados (vertidos domesticamente, através de *scanners*, para a escrita digital e, portanto, livres do controle das editoras) pelo professor de determinado curso através das listas de discussão que integram todos os estudantes inscritos naquela disciplina, tendo o professor como “moderador”.

Considerações finais

O objetivo deste texto não é fazer um juízo de valor sobre o uso de fotocópias no ensino superior. A este tema, foi dedicado um seminário inteiro promovido pela Associação Brasileira de Editoras Universitárias (Abeu), na Bienal do Livro realizada no Rio de Janeiro em 2001. Nesta ocasião, segundo matéria divulgada no JB (21/03/2001), a idealizadora do evento e editora da UFRJ, Yvonne Maggie, lamentou-se ao dizer que “hoje, a fotocópia é instrumento básico de formação dos alunos nas universidades”. Segundo Renato Janine, da USP, “é uma ilusão a vantagem de copiar parte do livro ao em vez de comprá-lo. As pastas geralmente estão recheadas de textos mal organizados e sem identificação da obra ou do autor. O aluno perde a noção do que está lendo.” Entretanto, Yvonne argumenta que “muitos cursos não poderiam ser feitos se não fossem as copiadoras”, lembrando a deficiência das bibliotecas de muitas universidades.

Poderíamos acrescentar que muitos estudantes não poderiam ter acesso à grande parte das leituras obrigatórias dos cursos universitários se dependessem das bibliotecas (que podem até dispor dos livros solicitados, mas dificilmente em número suficiente para atender a uma turma de, digamos, trinta estudantes) ou da aquisição de livros, cujos preços são abusivos em nosso país.

Segundo matéria publicada em “O Estado de São Paulo” (11/11/02), a Associação Brasileira para a Proteção dos Direitos Autorais (Abpdea) tem apelado, recentemente, para ação policial investindo em diversas unidades universitárias multando e fazendo apreensões de livros. No Rio, foi noticiado no JB (31/10/02) a apreensão, pela polícia, de cópias integrais de cerca de 100 obras

nas oficinas de fotocópia da UERJ, de acordo com a Lei do Direito autoral (9610/98). Na UFMG, onde houve a prisão de um dos donos de máquinas fotocopadoras, a universidade garantiu o aumento do número de exemplares dos livros na biblioteca. Em troca, as editoras se comprometeram a fazer doações. Estas doações, entretanto não podem atender às demandas concretas dos estudantes. É preciso fazer acordos, oferecer descontos mas, mesmo assim, as universidades teriam dificuldades em se equipar com os livros.

Corrêa (2001) relata em seu livro, a estratégia de uma bibliotecária da Universidade Federal do Amazonas que, sensível a falta de recursos oficiais para manter atualizado o acervo da biblioteca, apelou para iniciativa privada e, hoje, a sua biblioteca é *adotada* por empresas. A experiência tem sido reproduzida em diversas unidades do ensino público. Esta parceria entre o público e a iniciativa privada, entre o primeiro e o segundo setores, pode nos parecer uma solução criativa, em um primeiro momento, mas não deixa de ser absolutamente temerária a ausência do Estado em questões tão cruciais para a soberania nacional como a educação.

Para o então reitor da UFRJ, Carlos Lessa, “é como a história do ovo e a galinha. O livro é caro porque ninguém compra e ninguém compra porque é caro” (“O Estado de São Paulo”). O exemplo não parece convincente em se tratando de um bem cultural cujo acesso deveria ser garantido através de políticas públicas de incentivo fiscal, por exemplo, para tornar o livro mais acessível no Brasil. Em entrevista, via e-mail, a jornalista Sonia Hirsch declara que no Brasil o mercado editorial é voltado, principalmente, para as camadas de maior poder aquisitivo, tornando-se um objeto de luxo com ricas encadernações. Os estudantes reivindicam a produção de edições mais populares para que seja viável a democratização do acesso à cultura escrita.

Na UPP, recentemente, a reitoria fez um apelo aos professores para que abandonem a prática da fotocopiagem. E eu me pergunto: qual será o destino dos estudantes oriundos das camadas menos favorecidas, com a interdição das fotocópias? Na contemporaneidade, como vimos, não é mais possível ler tudo o que é publicado, o que torna a leitura necessariamente fragmentária e exige do leitor a competência de selecionar racionalmente todo o volume de leitura que lhe é oferecido. A universidade, neste sentido, como vimos, tem um papel formador inestimável e o professor, como mediador privilegiado desta formação deveria

esforçar-se no sentido de transmitir suas estratégias a respeito da capacidade de selecionar e triar textos.

Em entrevista para TV Futura, Milton Santos, comentando os fluxos migratórios em direção ao sul do país, reconhece nestes movimentos um aspecto muito positivo, pois os imigrantes são capazes de aceitar o *novo*, enquanto as elites tendem a defender a *tradição*, e que é justamente este contato, esta diversidade que vai, aos poucos, renovando a *tradição* de forma a garantir que esta se mantenha. Santos afirma que aqueles que chegam a uma nova terra são obrigados a recriar tudo e, por este motivo, enxergam elementos que começam a despregar-se do cotidiano como novas formas de pensar e agir, mais facilmente do que aquele que já se encontrava ali, familiarizado com a ordem das coisas, insensível às mudanças, uma vez que está incluído naquele processo.

Podemos encontrar na imagem trazida pelo geógrafo, uma correlação com o *estrangeiro*, tal como descrito por Simmel (1983) e Schutz (1970), como já foi comentado em textos anteriores. O grau de “objetividade” atribuída ao *estrangeiro* lhe confere a liberdade de enxergar as relações de sociabilidade com mais liberdade, rompendo com padrões que são muito dificilmente abandonados pelo grupo que recebe o estrangeiro.

Segundo Hannah Arendt (2001), é preciso ter ouvidos muito atentos ao novo, porque o verdadeiramente novo, o devir, aquilo que não é simplesmente a *fabricação do futuro*, representa o inesperado, um *acontecimento*, tal como o nascimento. Talvez, a atenção dos estudantes das camadas populares que estão ingressando nas universidades seja capaz de visionar formas novas de se lidar com o texto, enquanto as elites estejam ainda ligadas às formas tradicionais de leitura que têm o livro como suporte privilegiado de leitura. Quem sabe, deste interessante contato que está se dando nas universidades, não possam emergir novas formas de relação com a leitura?

Bibliografia

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5^a ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail M. “Discourse in life and discourse in art: Concerning sociological poetics”, In.: *Freudianism: a marxist critique*. New York: Academic Press, 1976. (Tradução para o português de Cristóvão Tezza, para uso didático: mimeo)
- _____. *Estética de la Creación Verbal*. Tradução de Tatiana Bubnova. 3^a ed. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 1985.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8^a ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BENJAMIM, Walter. *Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORGES, Jorge Luis. Pierre Menard, autor do Quixote. In: *Ficções*. Tradução Carlos Nejar. 5^a ed. São Paulo: Globo, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano*. Tradução de Ephraim F. Alves. 5^a ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora UnB, 1999.
- _____. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- _____. *A História Cultural entre Práticas e Representações - Memória e Sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.
- _____. “As práticas da escrita”. In: *História da vida privada - da Renascença ao Século das Luzes* 3. Companhia das Letras, São Paulo, 1991.
- _____. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

- _____. Prefácio a DIDEROT, Denis. *Carta sobre o comércio do livro*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. Introdução a LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. 2ª ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- CORRÊA, Carlos Humberto Alves. *Leitura na universidade: entre as estratégias de produção e as práticas de recepção*. Manaus, Editora da Universidade do Amazonas, 2001.
- DAUSTER, Tânia, GARCIA, Pedro Benjamim. *Teia de Autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. “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
- _____. *Reordenação de Linguagens e Formação do Leitor*, projeto de pesquisa interinstitucional UNIVERSIDADE-Rio e UFRJ, mimeo., RJ, 1997.
- DAUSTER, Tânia, DUARTE, Rosália, PAVÃO, Andréa, AMARAL, Dione, MARQUES, Bárbara. *A Invenção do Leitor Acadêmico: Quando a Leitura é Estudo*. Educação, UNIVERSIDADE-Rio, número 57, jan. 2001: Rio de Janeiro, 2001.
- DAUSTER, Tânia. *Os universitários: modo de vida e práticas leitoras*. Projeto de pesquisa, jan. 2000. Mimeo.
- _____. “Representações Sociais”. In.: *Educação*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação PUC-Rio, n.52, jul., 2000.
- _____. “Jogos de Inclusão e Exclusão Sociais – sobre leitores e escritores urbanos no final do século XX no Rio de Janeiro. *Anuário de Educação 1998. Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro/ RJ. 1998. (Org. Barbara Freitag).
- DIDEROT, Denis. *Carta sobre o comércio do livro*. Prefácio de Roger Chartier. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. Tradução de Laura F. A. Sampaio. 5^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- _____. *Vigiar e punir*. 24^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- FRAISSE, E. *Les étudiants et la lecture*. PUF, Paris, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 4a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974
- _____. *A Importância do Ato de Ler*. 39^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- HIRSCH, Sonia. *Mamãe, eu quero. Guia Prático de alimentação para crianças de todas as idades*. 4^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Corre-Cotia, 1984.
- HOUAISS, Antônio e MAURO DE SALLES, Villar. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3 ed. ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e kátharsis. In.: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin*. 3^a ed. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3^a ed. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *O preço da leitura*. São Paulo: Ática, 2002.
- LARROSA, Jorge. Leitura e metamorfose. In.: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Ed. Contrabando, 1998.

- MARINHO, Marildes (org.). *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: ALB, 2001.
- MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.
- OLINTO, Heidrum Krieger, SCHOLLHAMMER, Karl Erik. (org.) *Literatura e mídia*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- PAVÃO, Andréa. *A fotocópia como instituição pedagógica*. 25^a Reunião da Anped. *Anais* 2002.
- _____. *A fotocópia como suporte de leitura e seu valor de socialização*. Anais do II Congresso da História do Livro, Unicamp, Campinas 22-25 de julho, 2003. Anais do 14o Cole.
- PRADO, Jason, CONDINI, Paulo (org.). *A Formação do Leitor: Pontos de Vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999
- SARTRE, Jean-Paul. *As Palavras*. 6^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- SCHUTZ, Alfred. The stranger. An essay in social psychology. In. *Collected Papers*. Volume II. The Hague. Martius Nijhoff. 3v., 1979-1971.
- SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental In. VELHO, O. *O fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- SOARES, Magda. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 17^a edição. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: ALB, 2001.
- ZALUAR, Alba. *Desvendando Máscaras Sociais*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves: 1990.

2.6

O desafio da página em branco: a escrita entre universitários dos setores populares⁶¹

Às vezes me dá um bloqueio, um ideal de texto, sei lá... O drama diante da página em branco (Mariah)

Todos nós conhecemos as dificuldades diante da página em branco, sobre as quais, muitos escritores já se expressaram em prosa e em verso. O presente trabalho tem, por objetivo, conhecer especificamente o papel da escrita nos movimentos de inclusão de estudantes das *classes laboriosas*⁶², nos termos de Bosi (2001), no ambiente universitário.

São enfocadas as histórias de formação destes estudantes⁶³ e suas práticas de escrita sob orientação pedagógica, em confronto com aquelas que se dão por iniciativa própria. Discute-se, ainda, as estratégias para lidar com o desafio da escrita enquanto estudo e algumas dificuldades que parecem, de acordo com as entrevistas, ser distintivas deste universo de estudantes.

⁶¹ Uma versão deste texto foi apresentada e publicado nos Anais no VII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita, na Universidad de Alcalá de Henares, 7-11 de julho de 2003, sob o título “El desafío de la página en blanco: la escritura de mujeres universitarias de sectores populares”. Naquela versão, trabalhei apenas com as mulheres entrevistadas, dando ênfase à questão de gênero e suas implicações com a construção da identidade de autor (a).

⁶² Pesquisando as práticas de leitura de operários, Bosi utiliza-se do termo *classes laboriosas* e afirma que o trabalhador se identifica com todo pobre, “aquele que trabalha de dia para comer de noite” (Oliveira, 2001:202). O conceito de *classes laboriosas* reafirma uma relação com o tempo que afasta as possibilidades de lazer. Em textos anteriores (Pavão, 2002) foi discutida a importância do ócio, ou do tempo livre, para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita de forma autônoma, além das orientações pedagógicas.

⁶³ Dados sociológicos dos entrevistados (Anexo 3), bem como a situação de contato e o contexto da pesquisa foram tratados detalhadamente em textos anteriores.

Ingressando na universidade

Somos alunos de classe social popular, a maioria mora na Baixada⁶⁴, a gente vem das escolas públicas, a gente vem desta realidade. A gente enfrentou um pré-vestibular, uma verdadeira maratona para conquistar o acesso à universidade. Hoje somos mais de 30% dos alunos e é preciso pensar como lidar com esta nova demanda. (...) Queremos superar limites e não as diferenças. (...) Eu penso em fazer mestrado, mas eu preciso melhorar a minha redação. O filtro é a redação. (...) Queremos que os professores não devolvam nossos trabalhos apenas com a nota seis, mas com comentários, que façam uma correção construtiva. Fica esta sugestão aos professores; que trabalhem mais a correção, coloquem mais observações nos textos.

Estas foram as palavras de Dora, estudante de pedagogia da UPP em reunião por eles convocada para discutir o mal estar que sentiram logo nos primeiros períodos da faculdade. Nos primeiros encontros que travei com os estudantes da UPP, expressavam com insistência o duro choque de reconhecerem que os anos de escolaridade não haviam sido suficientes para a sua autonomia em relação às práticas de leitura e de escrita. Maryalba chegou a dizer certa vez: “é incrível, a gente faz o vestibular e, quando passa, fica na maior alegria, achando que se a gente passou é porque sabe ler e escrever. Aí chega aqui e dizem que a gente não sabe nada.”

Uma questão que podemos levantar a partir tanto da reflexão de Dora, quanto da de Maryalba, diz respeito ao exame de vestibular. Dora refere-se ao vestibular como uma *maratona*, porém, depois de ser aprovada, Maryalba escuta de seus professores que a sua capacidade de lidar com a leitura e com a escrita é insuficiente. Como já foi discutido em textos anteriores, estes grupos, avaliando o seu *campo de possibilidades*, buscam as *brechas* para levarem adiante o seu projeto de vir a ser estudante universitário. Uma destas brechas é a opção por cursos menos disputados. Além disso, a escolha do ensino superior privado constitui uma facilitação por um lado, uma vez que a concorrência do exame torna o projeto um pouco mais acessível; a dificuldade é pagar as mensalidades. Neste caso a UPP constitui uma opção bastante vantajosa, uma vez que concede bolsas de estudo. No caso de ambas as estudantes mencionadas, a relação candidato/vaga que enfrentaram foi bastante baixa, próxima a dois candidatos por vaga. Neste

⁶⁴ A estudante refere-se à Baixada Fluminense, periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro, área de concentração de populações de baixa renda.

caso específico, parece que o desempenho demandado no exame vestibular em relação às competências textuais não corresponde ao exigido ao longo de um curso da área das ciências humanas. O que o corpo docente esperaria destes estudantes recém ingressos? Quais seriam os requisitos mínimos para o ingresso num curso superior? Refletindo sobre esta questão, Lajolo (1986) se pronuncia:

Respondendo, talvez a esta pergunta, se pode estabelecer como requisito mínimo para ingresso num curso superior que o aluno seja competente no uso da modalidade escrita; competente como emissor e como receptor. Estabelecendo, ainda, que a capacidade de recepção que se quer não é a de recepção passiva, mera reprodução ou paráfrase, mas uma recepção ativa na qual o receptor se posiciona face ao texto lido, discutindo suas premissas, avaliando sua argumentação, aceitando-o ou recusando-o. Em uma palavra, quer-se uma recepção que faculte ao leitor o exercício da interlocução

Interessante, porém, que em enquête realizada entre estudantes do curso de pedagogia da UGP, a escrita, apesar de figurar entre as dificuldades de ingresso na universidade, não constitui a maior delas. A maior das barreiras, apontada por 50% do grupo pesquisado, são as ditas “ciências exatas”, química, física e matemática. Indagadas sobre as dificuldades que enfrentaram nas provas do concurso, depois das *exatas*, são indicadas diversas barreiras de ordem psicológica e relativa a problemas pessoais (37%), o que não deixa de ser um dado interessante. Em terceiro lugar, aparecem as dificuldades na redação e/ou português (8,92%) e 3,57% sentiram dificuldade nas questões discursivas, perfazendo um total de 12,49% se reunirmos estas três categorias (redação, prova de português e questões discursivas).

Nos pré-vestibulares comunitários, conheci um termo nativo que muito me impressionou: *zerar a prova*. O maior medo dos vestibulandos das camadas populares é de *zerar*, ou seja, não atingir nenhuma pontuação. Neste caso, de acordo com as regras do vestibular, mesmo que a relação candidato/vaga seja de um candidato por vaga, ele é eliminado. O que pode nos parecer pouco provável para alguém que está, mal ou bem, se preparando para o concurso, é mais freqüente do que podemos imaginar. E onde se *zera* é justamente nas provas de química, física e matemática, ao que parece, as maiores lacunas no ensino fundamental e médio da rede pública. Estes dados nos levam a crer, entretanto que, apesar de dificilmente *zerarem* na prova de português que, afinal é sua língua

materna, o desempenho exigido no vestibular para o ingresso dos cursos de mais baixa concorrência não chega a ser suficiente para acompanhar o desenvolvimento dos mesmos. Sendo que o desempenho em relação à escrita fica bem aquém do ideal esperado, conforme se pronunciou Lajolo. Como veremos, a capacidade da *interlocução* e de uma *recepção ativa* não são bem desenvolvidas ao longo do ensino fundamental.

O tema da escrita como dificuldade, especialmente para estes grupos, aparece recorrentemente nas falas das bolsistas: “Para mim, há déficit, sim! Eu me expesso bem, mas não dou conta de escrever, sempre tive pavor de escrever”, “Eu também sou péssima em escrever, nunca estudei em Escola Parque⁶⁵”, “Tenho dificuldade máxima de escrever. Leio, mas não sei passar para o papel” e, ainda em relação à dificuldade em lidar com o vocabulário que domina a cena acadêmica: “Às vezes, a gente fica horas na biblioteca só para entender uma palavrinha que o professor disse e que a gente teve vergonha de perguntar, imagina escrever?”. Em sua auto-representação, portanto, sobressai o discurso da falta, em grande parte reprodução do que ouviram sobre a sua expressão escrita ou oral por toda a sua vida escolar. Por que estas competências não são satisfatoriamente desenvolvidas no ensino fundamental? Como se constrói este discurso do *déficit*?

Importante frisar que estes 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, parece claro que a cultura escrita constitui uma importante barreira, entre tantas outras. Um novo mundo se descortina, com novos valores e, sobretudo, com um outro código lingüístico⁶⁶.

Maryalba, certa vez, em um de nossos encontros, desabafou: “poxa, eu fiquei assim tão decepcionada quando recebi o meu primeiro trabalho com aquela nota ruim... (era um 6,0)⁶⁷ eu tinha me dedicado tanto... fiquei arrasada com a

⁶⁵ A estudante faz referência a uma escola particular de grande prestígio, no Rio de Janeiro, notadamente uma escola “de elite”.

⁶⁶ Especificamente o tema da linguagem e dos códigos lingüísticos como barreira simbólica e elementos de *estigmatização* encontra-se desenvolvido no texto *Universidade e setores populares: identidade, motivações e projeto*, desta mesma coletânea.

⁶⁷ Em textos anteriores já tivemos oportunidade de refletir sobre a importância do CR (coeficiente de rendimento) para estes grupos, em especial, incluindo o fantasma da perda da bolsa ou da impossibilidade de transferência para um curso de maior prestígio mas, além destes aspectos de ordem prática, me parece que há uma cultura escolar de manter “boas notas”, de forma que, ao longo de suas vidas escolares, dificilmente obtinham conceitos tidos como “baixos” (abaixo de 8,0).

avaliação, eu me matei para fazer este trabalho, me esforcei muito. Eu achava que era o trabalho da minha vida!”.

Como estivesse com o trabalho em mãos e me solicitara uma opinião, fiz a leitura de seu trabalho e da avaliação do professor. Era a resenha de um artigo de Anísio Teixeira que, por acaso, conhecia bem. Na verdade, pareceu-me que o professor havia sido bastante condescendente. Seu texto era extremamente truncado e as idéias principais de Anísio não haviam sido bem expostas. Claramente, ela havia feito uma colagem de trechos do artigo, articulando-os de tal forma a chegar mesmo a inverter algumas posições do autor. Contudo, insistia que a dificuldade estava em “passar para o papel”. Quando lhe perguntei sobre a leitura que tinha feito, admitiu não ter compreendido bem o texto e, questionada sobre a possibilidade de pedir ajuda ao professor, tivemos o seguinte diálogo:

Eu tenho muita vergonha... *Mas a gente está na universidade para aprender e ninguém é obrigado a entender tudo logo no primeiro período de faculdade...* Ah, Andréa... mas tem tanta gente que entende logo tudo... lê uma vez e já entende, já sabe até comentar... Aquelas menininhas, elas entendem com a maior facilidade...

A maioria trabalha enquanto estuda, consumindo muito tempo nos deslocamentos pela cidade porque, em geral, moram em bairros de periferia. Qual o lugar da escrita em suas rotinas? Sobre a produção de uma escrita espontânea, Lucimar desabafa: “Ah, Andréa, e eu lá tenho tempo? Não sobra tempo pra isso não. Às vezes eu até penso e fico com vontade de escrever, mas não dá tempo”.

Histórias de formação de produtores de texto

O primeiro aspecto que chama atenção, em seus relatos, talvez seja o fato de o meio de socialização primária destes estudantes, ou seja, a família, constituir-se um ambiente que não oportuniza o contato com a cultura escrita, seja pelo baixo nível de escolaridade dos pais, seja pelas dificuldades de acesso a materiais impressos, tanto quanto pela pouca iniciativa de escreverem além das orientações escolares, o que se tem chamado *escritas cotidianas ou domésticas* (Robledo, 2001).

Isso não quer dizer, evidentemente, que não tenham nenhuma espécie de contato com materiais escritos, uma vez que estão incluídas em uma sociedade

letrada. Entretanto, a escola, como meio de socialização secundário passa a representar, muitas vezes, a única forma de sociabilidade com o impresso, de forma mais sistemática, tanto com a leitura quanto com a produção de texto. A relação que as classes trabalhadoras mantêm com a cultura escrita, em geral, é de ameaça, vendo “a escrita como uma das armas de dominação que controlam as classes colocadas na cúpula da pirâmide social” (Martinez & Pérez, 2001).

No período em que mantive contato mais próximo com a população de uma favela carioca, foram inúmeros os exemplos de *papéis* que os atormentavam. São histórias de moradores que perderam suas residências porque não tinham os *papéis*, são os próprios documentos pessoais de identidade que muitos ainda não dispõem, papéis com declarações da escola para poderem isentar-se da passagem nos transportes coletivos, papéis de cobrança dos crediários... Estes são o maior tormento: “tá dizendo que não pagou a parcela, que vão cortar o cartão, que vai pro SPC”. É comum, também, as múltiplas interpretações sobre o escrito: “mas eu entendi que era pra tomar (a pílula) no dia da relação”, “não, aqui tá dizendo que é só pra negro... é pra os de escola pública também?”. A escrita interpela suas vidas muito mais como instrumento de interdição, de coerção e repressão, relacionando-se, em geral, à máquina burocrática que garante o controle dos cidadãos.

Outra função importante da escrita em seu cotidiano relaciona-se com os *papéis* ligados ao consumo (cheques, fichas de crediário, documentos em geral exigidos para compra a crédito). Curiosamente, a transposição pedagógica do conceito de *função social* da escrita, trazido no bojo da discussão do termo *letramento*, acaba restringindo-se a estas funções da escrita, seja como instrumento de controle do Estado, seja como instrumento de consumo.

Há sempre, entretanto, nas comunidades, um poeta, o pessoal do samba que escreve letra de música, um morador que junta recortes sobre a comunidade mas, em geral, é a tradição oral e a memória que sustentam estas atividades: vale o dito.

Impressiona como o discurso da deficiência, da patologização da pobreza e a hipótese do déficit lingüístico permeia as falas destes estudantes. Alguns chegam a arriscar um olhar crítico em relação à escola mas, em geral, o problema é debitado para si mesmos. Exemplar é a fala de Juliana que, sem ironia, comenta sobre a sua alfabetização: “Amei a minha alfabetização. Repeti três vezes a primeira série”.

Mônica nos fala da escrita como *castigo*, mas lembra-se de como encontrou espaço, mesmo clandestinamente, para expressar a sua subjetividade através da escrita em paredes, prática que, segundo Barbosa (1986), está associada principalmente às instituições totais e a estruturas extremamente coercitivas:

Esse negócio de dizer que escrever tem que ser lúdico, pode ser lúdico depois, mas agora fica um castigo. **Quando você era pequena, quando você começou a aprender, era sempre assim, como um castigo? Não tinha nada que você gostasse?** Eu gostava muito de escrever pelas paredes. **Ah é? Na escola?** Em casa. Me trancava no banheiro, escrevia na porta. Aprender a fazer meu nome era nas parede, na porta do banheiro. **E o que você escrevia?** Nada. Era meu nome que aprendia na escola, né? Ia lá, e escrevia na parede e na porta do banheiro. **Na porta, sua mãe deixava?** Deixar num deixava não, mas aí a gente se trancava lá dentro e escrevia, ué. Toda criança gosta. Não sei porquê, acho que é pra todo mundo ficar vendo que você sabe escrever. (Mônica)

A função da escrita, a *função do autor* (Foucault, 2002) é, muitas vezes, confundida com a função do *escriba*, aquele que apenas copia, e cuja bela caligrafia o dignifica. A questão da caligrafia, da *letra boa*, como valor simbólico, é muito freqüente nos relatos das camadas populares sobre práticas de escrita, como elemento de distinção. No interior desta realidade de baixa escolaridade, é a figura masculina quem, normalmente se destaca:

Minha mãe era analfabeta, mas meu pai escrevia muito bem, até porque, na época dele, se exigia mais do estudante. Então, quando ele era da igreja, ele era secretário, tesoureiro, não lembro o que ele era lá do conselho, então, ele tinha a ata da qual ele escrevia, ele tinha uma letra muito bonita, que ninguém puxou a ele. E ele escrevia a ata, ele lia algumas coisas, lia a Bíblia... Ele ficava no sofá. Geralmente ele tava escrevendo e, assim, às vezes, ele pegava a Bíblia antes de dormir. (Mariana)

Percebe-se, neste relato, como a construção do ideal daquele que é próximo das letras relaciona-se com o tempo livre, com a circulação pelo mundo da rua, fora de casa (seja o trabalho ou a igreja), com a possibilidade de recolhimento, mais próprios do universo masculino. “Minha mãe não tinha tempo para estas coisas”, disse Mariana, “ela tinha sempre muito o que fazer”. Os escritos religiosos são impressos que têm uma circulação importante junto aos setores populares.

Se o relato de Mariana a afasta, em um certo sentido, do universo da leitura e da escrita, por identificá-lo com o espaço masculino, não resta dúvida que

esta imagem teve, ainda assim, um papel muito positivo em sua formação, constituindo-se uma *disposição* para a escrita. Em contrapartida, há relatos de grande dramaticidade, onde fica flagrante o discurso da deficiência e de como a escola, para as camadas populares, joga o seu papel de reprodutora das estruturas hierárquicas e extremamente desiguais de nossa sociedade, onde a mobilidade social é impensável:

O meu começo com a leitura/escrita foi muito difícil porque a minha professora, a Graça... Quando eu me formar, eu vou até enviar o meu diploma pra ela. Assim; o convite de formatura é pra ela. Não é de vingança, mas é porque ela dizia que eu nunca ia chegar na universidade, no CA⁶⁸. Ela dizia que eu nunca ia chegar na universidade, que eu tinha que aprender cabeleireiro, manicure, qualquer outra coisa. **Você escutava isso no CA?!** Aí, se eu esquecia o lápis, eu falava: “professora, esqueci o lápis”, “escreve com dedo”. (Maria Cláudia)

Mônica, por sua vez, aponta as diferenças, tanto da escola de origem e a forma de lidar com a produção de texto, quanto o meio familiar, como elementos de distinção importantes em relação ao movimento de inclusão na lógica da universidade:

Tem muita gente que não tem dificuldade... que vêm de colégios melhores. **Você acha, então, que essa diferença é por conta disso, da escola de origem?** É, no mais é assim, né? Tô dizendo, pra fazer um texto, responder certas pergunta, você responde aquilo que tá ali, né?. Nunca é o que você constrói. É o que já tá feito, o que tá pronto ali. Num é? “Quem foi que matou a galinha?” Aí tá lá: “Joãozinho matou a galinha”. Então: “quem matou a galinha?”, “Joãozinho”. Não tem isso? **Foi assim que você aprendeu...** É, foi assim que eu aprendi. **E agora não é assim...** Ah, num é assim. E eu acho que nunca foi ou, então, não era pra ser. Aí, quer dizer, é complicado. **Então, você acha que tem essa diferença mesmo? Você observa outros colegas que vieram dessas escolas boas?** Ah, muito melhor. **E aí tem facilidade?** Muita facilidade. Muita mesmo. Tem uma menina na sala, é Paula, acho que é Paula, menina, ela fez uns textos! Rapidinho ela fez dois texto; um texto de história com quatro página. Fiquei boba. Falei: Nossa Senhora!! Uma que ela adora História, né? E a mãe dela é professora de História. Aí já ajuda ela, e muito. (Mônica)

O exemplo do tipo de trabalho de *interpretação* e produção de texto a partir da leitura trazido por Mônica é bem explorado tanto por Garcia (2001), quanto por Geraldi (2002). Segundo os autores, esta forma de trabalho reduz a escrita à mera localização e posterior reprodução, afastando-se do que poderíamos chamar de escrita autoral. Quando recordam seus primeiros contatos com a

⁶⁸ Classe de Alfabetização.

escrita, todas as entrevistadas referem-se a cópias infundáveis. Em seus estágios, nas escolas públicas, reencontram-se com esta mesma prática, utilizada, muitas vezes, como técnica de disciplinarização e docilização dos corpos.

Das escritas para além das orientações escolares, Mônica lembra-se com prazer dos “bilhetinhos” que costumava escrever para o namorado: “não era cópia, era tudo inventado, mas bem rapidinho e ele entendia, não tinha dificuldade”. Lucimar lembra-se que, quando jovem, costuma escrever cartas para amigos, que fazia amigos por correspondência. Procurava o endereço nas revistas e escrevia. Neste tempo, também não tinha medo de “escrever errado” e “um ajudava o outro, falava como era que se escrevia tal palavra, ia assim”.

Há, também, o caso de Lindonéia que, por um certo acaso, encontrou uma mediadora que facilitou o seu interesse e a apreensão do *habitus* da escrita. Era uma vizinha professora que a alfabetizou e, em cuja casa, havia muitos livros que ela lhe emprestava. A influência desta mulher fez com que Lindonéia sonhasse ser professora.

Apesar de a maioria dos pais das mulheres entrevistadas ter um nível de escolaridade muito baixo, sendo muitos analfabetos ou semi-analfabetos, apresentando um nível de letramento pouco elevado, em todos os casos, houve um investimento muito grande das famílias em relação ao universo letrado. Quase todas entram na escola já tendo tido lições com professoras alfabetizadoras da vizinhança. Este início com o mundo das letras, entretanto, não é sempre tão atrativo quanto no caso de Lindonéia. São freqüentes os relatos de cansativos exercícios de caligrafia, castigos e humilhações. A escrita deve ser aprendida para “ser alguém na vida”, para ter uma sina melhor que a de seus pais e, é a *palavra opressora*, a palavra do outro, que se faz matéria para esta escrita.

Do grupo de jovens da favela C1, com os quais trabalhei por dois anos, era dramática a relação que haviam construído na escola com a escrita. A escola consegue, de uma forma muito eficiente, transformar a escrita em uma prática puramente escolar, sujeita à lógica de uma instituição altamente autoritária como são as escolas em geral e a escola pública muito particularmente. O que quero dizer com uma prática puramente escolar é que não se sustenta por relações sociais para além das estabelecidas na e pela escola.

Importante sublinhar, entretanto, que há, nos meios de socialização populares que favorecem a construção de uma relação mais concreta com a

cultura escrita: a igreja, em primeiro lugar, as associações de moradores e movimentos sociais, em segundo lugar e, mais recentemente, o acesso à Internet (através dos projetos sociais) que constitui um diferencial entre os jovens de classe popular. É bem verdade que os jovens que têm já algum capital em relação à cultura escrita mantém uma relação mais ativa com o meio eletrônico mas, de uma forma ou de outra, encontrei muitos jovens bem familiarizados com sites de piadas e de músicas, por exemplo, que vão, a partir deste contato, qualificando, minimamente, a sua proficiência técnica com a cultura escrita.

Observei, também, na comunidade, uma intensa atividade de pichação dos muros, seja com marcas pessoais, como com palavras de ordem (em geral ligadas aos comandos do tráfico). Nos muros encontram-se, também, marcas da intertextualidade e da oralidade⁶⁹. Em geral, entretanto, o uso dos *papéis* é visto como prática autoritária. Para dar um exemplo, certa vez, uma aluna minha veio da creche com sua filha balançando um papel na mão em que a crecheira solicitava que trouxesse mais fraldas e uma toalha no dia seguinte e ela dizia indignada: “Pô, precisa escrever isso?! Na moral, era só mandar um papo reto! Quê que é isso?”.

Práticas de escrita no ambiente universitário

“Meu texto não tem conteúdo”. “Eu não entendo o que o autor quis dizer”. “Eu não sei escrever o que o autor quis dizer”. “Eu não sei fazer um resumo crítico”. “Eu não sei o que é uma resenha”. “Eu não tenho tempo”.
(Trechos de entrevistas)

O discurso do déficit, da vergonha sobre a sua expressão, tanto escrita quanto oral, é recorrente. São lhes apontados, constantemente, problemas de ortografia, concordância, articulação do texto através de conjunções e formação

⁶⁹ Em um dos muros, em uma das escadarias de acesso ao morro, encontra-se a seguinte escrita: “O importante é saber chegar, saber sair e conhecer as regras do lugar”, ao lado de um grafite de um personagem armado. Há muitas inscrições, por toda a comunidade, de siglas dos comandos do tráfico como C.V. (Comando Vermelho), P.J.L. (Paz, Justiça e Liberdade), palavras de ordem do comando, entre outras. Siglas e temas de futebol também são inscrições recorrentes em comunidades de baixa renda, além de mensagens religiosas freqüentes nas portas das residências como: “O sangue de Jesus tem poder”, “Deus dê saúde aos meus inimigos para que possam assistir a minha vitória”. Os chamados para os bailes e festas religiosas da comunidade são feitos por faixas espalhadas pelo morro. Há, também, inúmeros afiches comerciais presos aos postes oferecendo serviços de manicure, uniforme escolar, venda de sacolé etc. No período de eleições, a comunidade é invadida por propaganda eleitoral.

de períodos compostos. Contra esta fala que vem do outro e que desqualifica a sua produção, um sentimento muito forte de discriminação, tristeza, vergonha e inadequação transborda de seus depoimentos:

O professor diz que escrevo confuso. Que falta... Conjunção. A professora de psicologia mesmo: vocês não usam um “pois”, vocês não usam “tanto”, ninguém usa “quanto”, isso foi feito pra usar. Não... que a gente vai direto. A gente num usa, assim, “ambas”, essas coisas a gente não usa, porque... a gente passa direto por isso, a gente não vê isso. “Isso”, “aquilo”, a gente não vê esse tipo de coisa. A gente junta tudo e dá no que dá. E os “quês” também, usa muito “que”, ou então não usa nenhum, porque já falou demais. (Mônica)

A minha dificuldade na universidade é mais por causa do português. No vestibular, todas as minhas redações vinham com um bilhetinho do professor: pontuação, gramática. Pontuação e gramática era freqüente. Mas eu sou teimosa, eu acho que tem que ser do meu jeito, então eu vou embora, eu não paro. Mas eu gostaria muito de aperfeiçoar o português, falar melhor, né, me expressar melhor. (Lindonéia)

Quando é que você começou a ler e escrever mais então, foi aqui na universidade mesmo ? Foi, é uma vergonha. **Por quê ?** Eu morro de vergonha por isso, eu nunca tive interesse nenhum pela leitura. Foi um erro muito grave, eu não sei por quê. Eu tinha que ter despertado mais interesse pela leitura, por isso a minha dificuldade de escrever, de interpretar o texto, tenho muita dificuldade de interpretar o texto, de entender o que está escrito. Às vezes eu entendo completamente diferente do que as pessoas falam. Ai, meu Deus, como eu sou burra! Aí, eu fico quietinha. Minha escrita, então! Eu achava que eu escrevia bem mas, na realidade, fui ver que eu escrevo mal pra caramba. (Mariana)

Outra categoria que aparece recorrentemente em suas falas sobre o desafio da escrita na universidade é a da “pobreza de vocabulário”. Sem se darem conta de que possuem um outro horizonte de significações, dispondo de um rico vocabulário para uma infinidade de assuntos que as “elites” jamais pensariam em nomear, tomam para si a sensação de precariedade. É evidente que a língua da academia é a norma culta e, evidentemente, qualquer movimento no sentido de inclusão não pode ignorar esta diferença que se traduz em termos de desigualdade. Não se trata, aqui, de hierarquizar o repertório lingüístico dos diferentes segmentos da sociedade, mas de reconhecer que há fronteiras semânticas importantes que atuam como estruturas de discriminação e exclusão (Gnerre, 1998).

Então, assim, o meu vocabulário é **muito pobre**, eu reconheço isso, sabe, e eu tento melhorar. Até para fazer um parecer pro juiz, eu não vou dar com uma escrita dessa, e assim tem que ter uma **palavra normal**, um conteúdo, mas eu nunca tive esse interesse de fazer diário⁷⁰ na época de adolescente, nunca tive esse interesse, acho também que por isso tenho essa dificuldade de escrever. Quando chega na hora de colocar no papel, pô, você faz tudo direitinho, mas parece que sempre fica faltando alguma coisa. O professor fala assim: “Gente, a maioria ficaram boas, mas teve algumas aqui...” Pode deixar, que a minha vai tá lá, pode ter certeza. (Mariana) (os grifos são meus).

O acesso à informática também constitui uma barreira importante em relação à produção escrita. Deste grupo de entrevistadas, apenas uma estudante possui computador em sua residência⁷¹. A maioria precisa enfrentar as filas e horários do laboratório oferecido pela universidade que não atende à demanda. Chamou-me atenção, através da análise dos textos por elas produzidos, a dificuldade com o que poderíamos chamar de uma *estética padrão ou culta*, ou seja, a utilização de uma formatação que vem se tornando padrão nos meios acadêmicos, através dos quais os discursos adquirem mais legitimidade, também e, da qual suas produções se afastam grandemente, tornando-as *estranhas, diferentes, marginais*. Pela tripla jornada que acabam assumindo, o tempo torna-se uma fronteira importante e limitadora deste acesso.

Além das dificuldades *técnicas*, o processo pelo qual o pensamento e a linguagem se materializam na página em branco costuma ser acompanhado de uma profunda angústia. Através dos trechos que se seguem, podemos, também, identificar algumas estratégias para lidar com estas dificuldades iniciais:

(Para fazer) os trabalhos, é o mesmo esquema: é leitura e você vai fazendo. *Você vai fazendo como?* Vai fazendo. Eu vou tentando assim: eu tento pegar o que o autor quer dizer e vou tentando colocar com outros textos, assim, que eu lembro que fulano de tal deu, e junto com o que eu entendi. *Você procura escrever com suas palavras?* Procuo. Faço tremenda força. Mas é difícil. Dá vontade de colocar um monte de aspas, ou botar dentro de uns parênteses. *Você usa muito isso?* Depende. Às vezes é bom pra dizer que eu li, né? (Juliana)

No depoimento acima, o processo de produção de texto vem imbricado com a leitura, como indica Foucault (2002) em seu texto “A escrita de si”. Citando Sêneca, o autor chama atenção para o risco de que “adirmos

⁷⁰ Aqui, a estudante refere-se ao projeto-diário desenvolvido por mim na Oficina de leitura e escrita.

⁷¹ Lindonéia, ao longo do curso, adquiriu também, um computador.

cordialmente aos pensamentos de outrem”, sem que, contudo, saibamos fazê-los nossos. O relato de Juliana sobre seus cadernos de notas encontra-se no espírito dos *hypomnemata* (idem), escrita que consistia em uma coleção de coisas ditas que serviriam, posteriormente, à produção de escrita.

Fazer trabalho é que fixa mesmo. **E a aula, a discussão, também ajuda?** É, mas não tanto, né. Ajuda, assim; ajuda a você fazer o trabalho (...) Eu faço muitas anotações do que falam, quando dá, quando eu acho interessante eu anoto, né e, aí, depois, eu uso essas anotações também para fazer o trabalho. (Juliana)

A idéia de *escrever para a caneta vermelha do professor*, conforme indica Geraldini (2002), prática que domina a cena escolar em função de uma visão equivocada da linguagem, reflete-se, ainda, na universidade e espelha-se nas falas de Maria Cláudia e Mariana:

Você costuma fazer rascunho antes de escrever os trabalhos? Ah, mais de cinco! *E você guarda os seus rascunhos?* O (trabalho) do Prof. Laerte, eu fiz tudo no computador. Sentei no computador e fiquei três... duas ou três noite virando, mas no computador, aí eu fui digitando tudo que vinha na minha mente, eu ia digitando (...) Aí, queria botar o que eu tinha escrito com o que eu tava escrevendo. (...) É que você não sabe até que ponto você tá agradando o professor, aí, você só vai saber se melhorou ou não quando alguém de fora tá fazendo disciplina com você, pra ver que você melhorou sua escrita. É que você tá escrevendo tanto, tá refazendo tanto trabalho, tá fazendo tantas coisas, que você não sabe até que ponto tá do agrado do professor e até que ponto você está produzindo o que ele quer. (Maria Cláudia)

Tem palavras que os professores usam... se você usar, o professor adora! Às vezes, tem gente que não fala nada, mas usa aquelas palavras e o professor gosta. (Mariana)

O medo de cometer erros, leva Lucimar a reduzir sua expressão escrita ao máximo. O resultado são enunciados reduzidos que mal se articulam...

Eu não escrevo pra fazer texto, não gosto, sou muito resumida. Tem palavras que você fala de um jeito e escreve de outro, acho isso complicado. Tenho medo de escrever errado, as pessoas olham... Agora, falam que a minha escrita é toda desamarrada... Vou comprar um rolo de barbante para amarrar estes textos. (Lucimar)

Apesar de todas as dificuldades em redigir os trabalhos, 66% das estudantes pesquisadas da UGP preferem esta forma de avaliação, contra 16% que preferem as provas, 8,92% que preferem os seminários e o restante que indicou outras formas de avaliação, incluindo a “auto-avaliação” (!). A prova, por ser mais objetiva, ser realizada em sala e individualmente, assusta muito. Além do mais, reconhecem a produção escrita como uma forma de “fixar a matéria” como nos relatou Juliana. Não podemos deixar de mencionar, por outro lado, as diversas estratégias para lidarem com o desafio da página em branco, como veremos a seguir.

A escritura delegada

Nas sociedades antigas, e até os séculos XIX ou XX, para aqueles que não dominam ou não dominavam suficientemente a escrita, recorrer a um mediador de pena é uma necessidade. (...) No século XVI, os upografeis, os que escrevem por aqueles que não sabem fazê-lo, pertencem em sua maioria ao mundo dos artesãos e dos pequenos comerciantes. Estão eles, portanto, social e culturalmente muito próximos daqueles aos quais emprestam suas penas. A única diferença entre uns e outros é a idade, sendo os mais jovens freqüentemente melhores escreventes do que os mais velhos. No século XVII, tudo parece transformar-se. Para as categorias sociais que ficaram fora do processo de alfabetização (jornaleiros, mercadores ambulantes, trabalhadores agrícolas instalados na cidade ou em seus subúrbios etc.) não é fácil encontrar por perto um delegado da escrita. Daí a necessidade de apelar para os profissionais: copistas, secretários o escreventes públicos. (Chartier, 2002:91-92)

Entre os estudantes da UGP tomei conhecimento de diversas estratégias para se lidar com a falta de familiaridade com a prática da escrita desde uma espécie de consórcio de trabalhos que é bastante comum, como o relato espontâneo desta estudante:

Sabe o que é professora? Nosso grupo se formou no primeiro semestre da faculdade e, como a gente não tem tempo de fazer todos os trabalhos, a gente divide e cada uma faz um dos trabalhos do período e coloca o nome das outras, né?

Até a estratégia da *miscelânea*, forma dominante do livro da Idade Média a partir do século VII ou VIII (Petrucci *apud* Chartier, 2002) na qual a autoria não fica bem definida:

Ah, não dá pra tirar cópia de tudo, então, a gente dá um jeitinho... uma coisa, é fazer uma só cópia para o grupo e dividir em seções e, aí, cada uma lê a sua parte e, na hora de fazer o trabalho, também, cada um escreve a sua parte do texto e, depois, a gente junta. Quando dá tempo, a gente escolhe uma para digitar e arrumar tudo, compra a pasta e vai direitinho o trabalho mas, às vezes, é tanto trabalho para entregar, que a gente faz só é juntar as folhas, cada uma com uma letra de computador, outra a mão mesmo, em folha de caderno, o que for, e junta. Mas os professores não gostam não, mas aceita.

Há, também, inúmeras histórias de apropriação de textos alheios sem os créditos do autor. Muitas vezes, pegam trabalhos inteiros em *sites* especializados da Internet, direcionados a estudantes universitários que “trabalham e não têm tempo para escrever”, como o www.zemoleza.com.br, onde são disponibilizados trabalhos de diversas áreas do conhecimento. Visitando este *site*, encontrei também uma seção de pequenas epígrafes de autores clássicos, onde se lê: “Tome nota dessas citações. Dê um toque especial em seu trabalho”.

Indagada sobre o porquê de recorrer a estes trabalhos prontos ou a cópia de longos trechos dos textos trabalhados nas disciplinas, uma estudante da UGP respondeu: “Sabe o que é, professora? É que eu não sei escrever assim bonito e eu quero que o meu trabalho fique bonito, então, eu pego o autor, e prefiro colocar com as palavras dele mesmo”.

A hipótese que levanto para este tipo de prática é que estes estudantes, em função da relação que desenvolveram com a cultura escrita no meio de socialização primária, não se *autorizam* (o verbo autorizar-se aproxima-se, etimologicamente, com os substantivos *autor* e *autoridade*) a fazer suas próprias criações, mantendo uma relação idealizada com a palavra-alheia, provavelmente porque costumavam ser *desautorizados* a servirem-se de sua própria palavra ao longo da vida escolar.

A elaboração da monografia de conclusão de curso é uma tarefa muito difícil. Apenas o curso de pedagogia da UGP exige este trabalho. Em entrevista coletiva, ao final da pesquisa, as estudantes da UPP comentaram com grande alívio não precisarem fazer a monografia que tanto preocupa as estudantes da UGP.

Há dois anos atrás, houve uma grande visibilidade na mídia dos *empresários da escrita*, em geral, professores universitários aposentados ou ainda ligados à vida universitária, que vendem trabalhos acadêmicos, desde monografias

a teses de doutorado. Um dos *sites* da Internet que visitei, o *Mina de idéias* (ver Anexo 4), dirige-se, mais uma vez, ao estudante *que trabalha e não tem tempo*, garantindo a execução do trabalho por profissionais, acompanhamento do seu desenvolvimento e garantia de originalidade. Não tive conhecimento, entretanto, de nenhum dos estudantes pesquisados terem recorrido a tais serviços, mas que eles existem, existem, e se existem, há de ser porque há um mercado.

Correção e avaliação dos professores:

Um dos pontos de principal reivindicação, por parte das lideranças estudantis do movimento contra a discriminação, no curso de pedagogia da UPP, é a questão da correção dos professores, de uma avaliação *construtiva*, em seus próprios termos. As estudantes entrevistadas reclamam que a maioria dos professores não faz indicações, na correção de seus trabalhos, do que seria uma escrita mais adequada. A maior demanda por correção parece concentrar-se nos aspectos formais que se relacionam com as marcas da oralidade, próprias das camadas populares, reproduzidas no registro escrito. A concordância talvez seja um dos “desvios” que mais estigmatiza estes grupos e, por isso mesmo, um dos pontos que recebe mais atenção na correção. A indicação de trechos bem redigidos constitui um estímulo importante:

Quando os professores corrigem e devolvem, normalmente fazem anotações? Essa correção ajuda você? Alguns fazem, alguns não. Qual é a correção que você gosta, que mais te ajuda? As concordâncias, né? E, também, chamar atenção aonde que, quando escrevi, tava maravilhoso... Aí, eu penso assim: ah, mas se ela sublinhou ali, é porque tava legal. (Juliana)

Entre os professores que não comentam a sua avaliação, a maioria restringe-se a entregar os trabalhos “apenas com a nota seis”, grau mínimo para garantia da aprovação do estudante. Para as bolsistas, esta é uma atitude covarde e discriminatória, identificada pelas entrevistadas com professores que não querem se comprometer e não se acham no dever de dar conta das necessidades especiais destes grupos oriundos das camadas populares.

Por outro lado, há um outro perfil de professores que opta por dar inúmeras chances de os trabalhos serem revisados, a partir de sua correção, até

que seja atingido um nível minimamente aceitável de correção ortográfica, de estrutura lógica e sintática do texto.

(A correção dos professores) já ajuda, e muito. Eu adoro Psicologia, mas... meus textos de Psicologia é um horror também. Então tem que tá arrumando. Tem que tá lendo, tem que tá relendo, tem que tá fazendo isso, tem que tá refazendo aquilo. Vai indo assim, até ficar bom, né? Meu Deus do céu! (Mônica)

Através das entrevistas, soube de casos em que há parceria entre estudantes *bolsistas* e *da elite*⁷² que resolvem ajudar nesta reescrita. Esta ajuda, algumas vezes, entretanto, vai muito além de indicações de erros e sugestões de construção de períodos sintáticos e, tem-se notícia de casos em que estas estudantes chegaram a reescrever o trabalho das colegas, elas mesmas e, em casos mais extremos ainda, cederem seus próprios trabalhos feitos em períodos anteriores. Um recurso muito usado, também, é o aproveitamento do trabalho realizado para uma disciplina, para outro professor. Nota-se, nestas estratégias, que a certificação suplanta a atenção pela formação. Maria Cláudia, por exemplo, relatou-me recentemente, sem qualquer constrangimento que recebe ajuda em todos os trabalhos que faz:

Eu tenho levado a faculdade numa boa... eu vou fazendo tudo com a Dóris. **Como assim?** Assim; eu que faço os trabalho tudo, tem a minha autoria, mas aí, ela só faz assim, essa parte mínima das vírgulas, essa ninharia, sabe?

Nos níveis de correção de conteúdo, os professores costumam ser mais condescendentes. Um professor faz o seguinte comentário: “Eu nem espero grande profundidade de conteúdo e reflexão crítica mas, no mínimo, que se escreva com correção; este é o mínimo que se pode cobrar de um estudante de graduação”.

E os professores, você acha que ajudam nessa parte? Têm ajudado? Têm colaborado? Colabora, né. Colabora. A de Psicologia colabora mesmo. Você conhece ela? Ela é ótima, né? Aí, quer dizer, ela: vocês tem que usar “que”. Gente, vírgula, vírgula é pra usar... ponto final também. (Mônica)

⁷² Termos nativos utilizados pelas entrevistadas para distinguir o grupo dos estudantes oriundos de pré-vestibulares comunitários que não pagam a universidade (bolsistas), do grupo dos estudantes pagantes, oriundos das classes mais privilegiadas (elite).

Considerações finais

Nos anos cinqüenta, na favela do Canindé, uma catadora de papel, Carolina Maria de Jesus, encontra um caderno com pouco uso e inicia a escrever diário. Em 1960, um jornalista que a tinha descoberto, consegue a sua publicação, mantendo-se fiel ao original, inclusive com os desvios da norma culta. Na sua escrita do dia-a-dia de mulher favelada, revela-se uma realidade quase invisível ainda em nossos dias. Em entrevista, Carolina disse certa vez:

Quando eu não tinha o que comer, em vez de xingar eu escrevia meu diário (...) escrevia para desafogar as misérias que enlaçavam-me igual cipó quando enlaça as árvores, unindo todas (...) O que eu sempre invejei nos livros foi o nome do autor. E eu li o meu nome na capa do livro, 'Carolina Maria de Jesus. Diário de uma favelada. Quarto de despejo'. Fiquei emocionada. É preciso gostar de livros para sentir o que eu senti.

Quando conheci seus escritos, ao final dos anos setenta, comecei a me indagar, de forma ainda muito insipiente, sobre a função da escrita, sobre a função do autor. O livro de Carolina revelara-se para mim uma grande novidade, tanto por dar visibilidade a um cotidiano desconhecido para as camadas médias da sociedade, quanto pelo próprio exercício da escrita em sua total gratuidade (Fraisse, 1993), a escrita em sua função de entender-se a si próprio, onde a gramática da existência se sobrepõe a dos lingüistas. Além de tudo, me fascinava a ousadia de uma mulher negra e favelada fazer-se autora, ou seja, criar um lugar para o seu discurso no interior geral da ordem dos discursos, em sua maioria masculino, branco e de elite.

Havia nesta escrita, algo de muito transgressor. Enquanto professora, aprecio dividir esta descoberta com os estudantes de diversos níveis e posições sociais, porque parece que a escrita que habita as escolas tem uma função improvável, estritamente pedagógica, restrita às regras gramaticais. Os escritores são apresentados como uma espécie de semi-deuses, e sua escrita aparenta-se mais com a ideologia do *dom* do que com o ofício laborioso que a sustenta.

Nesta pesquisa, acabo deparando-me com um universo majoritariamente feminino. O conhecido processo de feminilização do magistério e a predominância de estudantes de baixa renda nos cursos de pedagogia explicam o fenômeno. Além disso, sabemos que o desempenho das mulheres vai se

diferenciando ao longo dos anos de escolaridade. Dados do IBGE, por exemplo, mostram que, no Brasil, a defasagem idade/série afeta principalmente os meninos. Há também a hipótese do homem ser absorvido pelo mercado de trabalho mais cedo e, por isso, abandonar os estudos. No entanto, boa parte das mulheres entrevistadas trabalha e entra na universidade já na idade adulta. Em alguns casos, o movimento em direção à universidade associa-se a um projeto mais amplo de encontrar um lugar na sociedade, um movimento por *empoderamento*. Algumas, acabaram afastando-se tanto do horizonte semântico e cultural do companheiro que tiveram suas uniões desfeitas. São mulheres em pleno projeto de mobilidade social e há fortes indicações para compreendermos a maior aproximação com a cultura escrita em relação estreita com este projeto.

As trajetórias de formação dos estudantes que entrevistei e cujas histórias na universidade acompanhei por três anos, nos revelam o quanto a escrita, em sua função escolar, aniquila suas outras funções possíveis. Para Mônica, por exemplo, escrever é um castigo. Lucimar, brincando, diz que gostaria de comprar barbante para amarrar seus textos e, diante da pergunta se estudar na universidade seria um privilégio, afirma: “Para poucos. Para quem trabalha, tem que ser herói”. Pergunto-me por que a escrita é assim representada entre as classes laboriosas, por que se tem tanto medo da tal página em branco. Foucault (1999) já nos advertira para a dificuldade de buscarmos uma posição na ordem dos discursos. Mas, certamente, segundo o próprio autor, o que ordena os discursos são as relações de poder e sabemos que em uma sociedade altamente hierarquizada, estas relações são extremamente desiguais ao ponto de alguns discursos serem completamente interditados.

A relação cruelmente assimétrica estabelecida entre um professor universitário de uma instituição elitizada, de grande prestígio, e um estudante oriundo das áreas de mais baixo IDH⁷³ da cidade acentua estas relações de poder. Em contato recente, Mônica comentou: “na universidade, eles cobram o que a gente nunca aprendeu na escola”, referindo-se à escrita autoral. Esta relação com a escrita sempre fora interdita para as camadas populares em geral e, talvez, para as mulheres em particular e, ainda, para os negros, em especial: “o que predomina

⁷³ O Índice de Desenvolvimento Humano (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. Relatório da ONU de 2001 revelou a enorme desigualdade que se encontra na cidade do Rio de Janeiro, com os índices mais elevados do mundo ao lado dos mais baixos.

na escola”, diz Mônica, “é a cópia”. Por esta razão é tão fantástico para Carolina Maria de Jesus ver o seu próprio nome como “o nome de autor”, como poder ser autor de sua própria história.

A observação no campo empírico e o material das entrevistas ofereceram algumas indicações valiosas. Uma delas diz respeito às diferenças dialetais, às variantes lingüísticas utilizadas pelos diferentes segmentos aos quais pertencem os universitários. O afastamento da *norma culta*, acrescido das marcas regionais de suas origens, constitui uma barreira importante na apropriação das práticas de escrita.

Além disso, nota-se o impacto da formação escolar na construção desta representação de escrita como algo inteiramente afastado de sua realidade, proveniente de mestres escritores dotados de um dom quase sobrenatural. A escrita, conforme tem sido apresentada nas escolas e, em especial nas escolas públicas, serve mais aos procedimentos de exclusão do que propriamente ao seu uso autônomo. Muitas vezes, como vimos nestes depoimentos, havia uma escrita satisfatória fora dos muros escolares, que respondia a necessidades (Arena, 1999) de outra ordem. Ao longo da trajetória escolar e até o ingresso na universidade, esta escrita vai cedendo à outra, vai se amesquinhando até quase se extinguir. Mônica, por exemplo, já não escreve mais seus “bilhetinhos de amor”. Nas horas vagas, copia receitas culinárias que jamais experimenta porque não gosta de cozinhar. Copia apenas por copiar, porque assim foi conformada a sua escrita.

A autonomia, como um divisor de águas entre as práticas de escrita, é raramente observada entre os estudantes. Além das produções de textos *enquanto estudo* (Dauster, 2001), são poucas as produções autônomas⁷⁴. Gómez (2001) indica, em suas pesquisas, que a escrita da *gente comum*, ou das *classes subalternas* está relacionada à necessidade movida, principalmente por situações como emigrações, exílio, o serviço militar, a guerra, a prisão. Apenas Mariana relatou corresponder-se com uma amiga que, por ter se tornado freira, vive em clausura. Quando se remete à redação destas cartas, o registro da fala muda. Há uma necessidade existencial, neste caso, de lançar-se sobre a página em branco,

⁷⁴ Há, entretanto, o caso de Lucimar (a mesma que dizia precisar comprar barbante para amarrar seu texto) que, ao engajar-se em um grupo de pesquisa, sente-se mais desenvolvida a escrever e já faz planos para preparar um artigo para o próximo Cole, o que seria impensável há três anos atrás. A insegurança em relação à norma culta e “ao referencial teórico”, entretanto, ainda a leva a pedir ajuda aos colegas mais experientes.

que se afasta do enfrentamento angustiante relatado sobre a produção dos textos acadêmicos. Diferentemente daquela, esta escrita parece tornar-se experiência, ou seja, adquirir uma dimensão formadora (Larrosa).

Muitos trabalhos (Chartier, 1991, Foucault, 1999, Gnerre, 1998; Gómez, 2002, Lévi-Strauss, 1956, entre outros) têm chamado nossa atenção para as relações de poder e procedimentos de distinção e exclusão que envolvem a escrita. Pesquisas sobre a alfabetização dos estudantes das classes populares (Garcia, 2001, Soares, 2001, Geraldi, 2002, entre outros) apontam para o caráter excludente do ensino da língua portuguesa em nossas escolas, em especial, nas escolas públicas. Kramer (1994) nos chama atenção para dimensão de “sobrevivência” (*escrita como arma*, nos seus termos) a qual se associa o acesso à cultura escrita pelas camadas populares, afastando-se da dimensão mais existencial, digamos assim (*escrita como sonho*).

Creio que seja útil, portanto, trabalharmos no sentido de reconhecermos as diferenças de oportunidade que são concretas e produtoras das desigualdades sociais que assolam nosso país, para podermos pensar, quiçá, em política públicas de ação afirmativa efetivas, de forma a tratar desigualmente os desiguais, através de uma discriminação positiva. Pesquisas realizadas na Unicamp e UPP-SP apontam para o fato de que os estudantes que obtêm as melhores notas no vestibular não são, necessariamente, os que apresentam melhor desempenho universitário. No entanto, quase sempre, os mais competentes foram os que tiveram melhores redações⁷⁵.

Muitos interlocutores têm reagido de forma negativa em relação às hipóteses aqui levantadas, argumentando que se encontra grande dificuldade de produção de leitura e de escrita também entre os jovens das camadas médias da sociedade. Creio que a resistência a esta hipótese esteja associada à dificuldade que todos nós temos, em alguma medida, em reconhecermos que somos todos agentes de procedimentos de exclusão e distinção pelo simples fato de dominarmos conhecimentos que não se difundem pelos meios de comunicação de massas.

Para finalizar, gostaria de ressaltar que nesse período de pesquisa, a dimensão formadora do espaço universitário parece inegável. Apesar de todas as

⁷⁵ Entrevista do professor Mario Sergio Cortella, ex-secretário municipal de Educação na gestão de Luíza Erundina. Revista “Isto é”, no. 1744, 5 de março, 2003.

dificuldades relatadas, entrevistas mais recentes com estes mesmos estudantes têm demonstrado o quanto foram se apropriando da expressão escrita nos moldes acadêmicos, tanto quanto da expressão oral mais próxima da *norma culta* ou de um *código elaborado*, nos termos de Bernstein (1996), condição indispensável para um processo de inclusão mais efetivo no universo acadêmico. Fabiana, certa vez, comentou: “é como aprender uma nova língua”⁷⁶.

Pensando a escrita como prática cultural que acontece no interior e através das relações sociais (Chartier) creio, entretanto, que esta formação se dê além da intenção pedagógica de um ou outro professor, de um ou outro programa de suporte como as oficinas no núcleo psicopedagógico. A escrita é apreendida como uma *disposição*, como *habitus*, nos termos de Bourdieu, nas redes sociais que vão se formando a partir de novas necessidades.

Bibliografia

- ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. Mimeo. Trabalho apresentado no XII COLE, Campinas, 1999.
- BARBOSA, Gustavo. Grafitos de Banheiro: a literatura proibida. Rio de Janeiro: Anima, 1986.
- BOSI, Ecléa. Cultura de massas e cultura popular. Leituras de operárias. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- BERNSTEIN, Basil. A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre (dir.) *La misère du monde*. Paris: Éd. Du Seuil, 1993.
- CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. *A História cultural entre práticas e representações - memória e sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.
- _____. *As práticas da escrita. História da vida privada - da Renascença ao Século das Luzes 3*. Companhia das Letras, São Paulo, 1991.

⁷⁶ Sobre esta questão, ver Soares (2001) e a perspectiva do *bidialectalismo*.

_____. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DAUSTER, Tânia, DUARTE, Rosália, PAVÃO, Andréa, AMARAL, Dione, MARQUES, Bárbara. *A Invenção do Leitor Acadêmico: Quando a Leitura é Estudo*. Educação, UNIVERSIDADE-Rio, número 57, jan. 2001: Rio de Janeiro, 2001.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? 5ª ed. Alpiarça: Passagens, 2002.

FRAISSE, E. Les étudiants et la lecture. PUF, Paris, 1993.

GARCIA, Regina Leite (org.). Alfabetização dos alunos das classes populares. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. 3ª ed. São Paulo: Ática: 2002.

GÓMEZ, Antonio Castillo. Tras la huella de la gente común. In.: GÓMEZ, Antonio Castillo (ed.). *Cultura escrita y clases subalternas: una mirada española*. Alcalá: La tinta náufraga, 2001.

_____. *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*. Ediciomes Trea, S.L., 2002.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 5ª ed. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. O vestibular e o ensino de literatura. Trabalho apresentado no XXXI Seminário do G.E.L., realizado em Lins, em 23/05/1986, como parte da mesa-redonda *Mudanças nos Vestibulares da área de Comunicação e Expressão*.

LARROSA, Jorge. *La Experiencia de La Lectura - Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Ed. Anhembi, 1956.

MARTÍNEZ, Rosa Mª Balsco, PÉREZ, Carmen Rubalcaba. “*Sueño de una sombra*”: *Escritura y classes populares en Sander en el siglo XIX*. In.:

GÓMEZ, Antonio Castillo (ed.). *Cultura escrita y clases subalternas: una mirada española*. Alcalá: La tinta náufraga, 2001.

PAVÃO, Andréa. Do leitor imaginário a imagens de leitores em uma universidade carioca. *Revista Teias* (Faculdade de Educação/UERJ), ano 2, n.4, jan./jun. Rio de Janeiro, 2002.

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

ROBLEDO, José Ignacio Monteagudo. *Escrita popular e etnografia*. In.: GÓMEZ, Antonio Castillo (ed.). *Cultura escrita y clases subalternas: una mirada española*. Alcalá: La tinta náufraga, 2001.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Exclusão Digital: a miséria na era da informática*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17^a ed. São Paulo: Ática, 2001.

2.7

Três anos depois: A dimensão formadora da universidade

A diversidade entre o que venho tratando por *universitários oriundos das camadas populares* é um ponto que merece ser desenvolvido. Há diferenças internas? Em que medida estas diferenças implicam em diferentes apropriações da cultura escrita? Quais os fatores que favoreceriam uma apropriação mais satisfatória, de acordo com o conceito de leitura e de escrita adotado? A fim de desenvolver estas questões pretendo, neste texto, abordar a dimensão formadora da universidade através das trajetórias dos universitários que foram acompanhados ao longo desta pesquisa.

Antes de abordarmos os processos de interiorização do *habitus* da leitura e da escrita entre estudantes das camadas populares no meio de socialização da universidade, é preciso dizer que, apesar das condições materiais de que dispõem estes setores não serem as mais favoráveis à formação da necessidade de leitura e de escrita de objetos de prestígio, necessidades de outros objetos de leitura e de

escrita se formam nestes meios, desde a leitura de textos religiosos, passando pela letra de músicas e escrita de cartas, por exemplo, até a leitura de jornais e panfletos políticos.

Além disso, é preciso reconhecermos que estes grupos não são homogêneos havendo, em seu interior, estudantes que não apresentam dificuldades em relação a estas práticas, podendo, inclusive, tê-las melhor interiorizado do que certos setores de elite, onde os livros podem ter se tornado *letra morta*. Importante deixarmos claro que estas *disposições* não são inatas, tendo sido interiorizadas seja na primeira infância, em contato com os pais (o que é notadamente mais raro entre as classes trabalhadoras por razões que serão discutidas nas considerações finais), seja através de processos de socialização secundária entre os quais se destacam a participação em movimentos comunitários, sociais e políticos, grupos de igreja, grupos culturais como RPG, movimento *hip-hop*, rádio comunitária e projetos sociais (oficinas de teatro, de vídeo, etc.), entre outros, inclusive os pré-vestibulares comunitários, onde a leitura e a escrita tenham adquirido um valor social.

Dito isto, passo a analisar os pontos indicados pelos próprios estudantes, como elementos de *trans-formações* mais ou menos evidentes, ao longo dos três anos desde que realizamos nossos primeiros contatos. Chamou-me atenção, em primeiro lugar, o fato de, na entrevista coletiva realizada ao final da pesquisa, o grupo posicionar-se de forma bastante diversa da maneira como se colocaram nos contatos individuais, mesmo os mais recentes.

Outro fator de interesse geral é que, uma vez interiorizado, minimamente, o valor da leitura e da escrita (sobretudo da leitura), os estudantes passam a referir-se a estas disposições como se sempre as tivessem tido, desconsiderando o longo processo pelo qual passaram, incluindo as lutas internas no confronto das interiorizações primárias (muitas vezes negativas em relação à cultura escrita), bem como as instâncias mediadoras, chegando inclusive a adotar o discurso de que não haveria qualquer tipo de apreensão diferenciada do *habitus* da leitura e da escrita em função da origem social, o que contradiz o discurso que adotavam há três anos atrás, bem como demais considerações tecidas ao longo desta mesma entrevista, como veremos a seguir.

Algumas reconstroem a sua trajetória desvalorizando, inclusive, o papel mediador dos pré-vestibulares, esquecendo que, mesmo aquelas que não os

freqüentaram (duas delas), prepararam-se com o material didático destes cursinhos e em grupos de estudo com colegas que os freqüentavam. Reaparece o discurso do *dom* e do empenho individual, do *mito do criador incriado*, nos termos de Bourdieu (1996a), colocando em segundo plano as condições diferenciais de oportunidades em nossa sociedade:

- Saindo da Cidade de Deus e indo pra Rocinha, no caso, a biblioteca pública mais próxima é aqui, a do Leblon.
- A nossa é na Praça Seca. Quer dizer, uma hora e meia...
- O cara tem que ter... se ele tiver o *dom*, o interesse...
- É por isso que eu digo que parte do *indivíduo*...

O impacto da formação universitária em suas vidas aparece, em seu discurso, primeiramente em relação ao grupo de origem. Podemos identificar, aí, um afastamento dos valores de origem, somado a um sentimento de exclusão por parte de seus vizinhos, familiares e velhos companheiros, num movimento de desenraizamento que se nota, por exemplo, no seguinte diálogo:

- E quanto nós também mudamos em vista de quando a gente entrou na universidade?
- Nosso jeito mudou?
- Mudou, que na semana passada eu senti na pele. E eu doida pra ir (a uma casa de baile), né? Eu, não encontrei um filho de Deus que dissesse assim: “Mônica, eu vou...”. E foram todo mundo e não me chamou. Aí, eu: “Puxa, eu não perguntei a vocês?” Ele disse “Ah, não. Vocês agora tá tão *besta!*” Ah, eu fiquei revoltada! Eu falei: “Eu não falei pra vocês que eu ia?” “Ah, não, você está *besta.*”

Conversando sobre as diferenças nas suas relações sociais, aparece uma maneira diferenciada de administrar o seu tempo livre, o que enfraquece as antigas redes de relações:

Quando eu não fazia faculdade... Eu tenho meus colegas, como ainda tenho hoje, só que você não tem a ver com aquele tempo, como você tinha antes. Você se volta totalmente aos estudos. Então, a sua relação, automaticamente - não que você não queira - muda, gente, muda. São os seus colegas de estágio, são os teus supervisores, seus professores, seus colegas de faculdade. Você tem contato com os colegas, mas não é tanto como antes. Não é, mas não é mesmo. O assunto não te interessa mais... você: “Por favor, Big Brother, não.” Sabe? Então, não é que você esteja mais metida, é por que aqueles assuntos não te interessam... Entendeu?

Há, em seus próprios termos, “um movimento pra dentro do saber, pra dentro da cultura”. Neste movimento *pra dentro do saber*, destacam o

desenvolvimento da capacidade de argumentação e, afastando-se de um tipo de sociabilidade onde as discordâncias tendem a virar brigas e posturas intolerantes, aproximam-se da imagem (idealizada) do *intelectual*, em seus próprios termos, como alguém que resolve suas diferenças através da razão:

- Depois, também, a gente entra pra faculdade, a gente sempre fica um pouco intelectual, eu me identifico mais com intelectuais. A gente não fica radical, não...
- Não fica...
- Tem mais argumento...
- Isso! Tem mais argumento.
- ... não fica brigando por qualquer coisa, ficar discutindo... E por que você tá discutindo aquilo?
- Isso aconteceu na minha casa... foi seriíssimo, porque certas coisas eu não concordava. Assim, eu sempre fui muito brigona, só que você vai mudando e... não é por aí. Você tem que brigar e saber porque está discutindo... não posso sair e ficar gritando com os outros. Posso? Não posso. Eu tenho que defender aquilo que eu quero com lógica.

Tal como *aquele que retorna ao lar* (Shutz, 1979), nota-se uma descontinuidade do “sistema de relevâncias adotado pelos membros do grupo” de origem: “o curso do desenvolvimento foi paralisado (...) A situação das pessoas separadas é, em certa medida, uma situação de privação; *‘partir, c’est mourrir un peu’*”, o velho ambiente é ressignificado por *aquele que retorna ao lar*, tanto quanto este é revisto pelo grupo que ficou, como relata uma das estudantes recém-formada que retorna à sua comunidade: “Você passa nas ruas e as pessoas já... você sente que têm um *olhar diferente, te olham diferente.*”

A mudança do sistema de relevâncias faz-se notar, também, tanto entre as solteiras em relação aos namoros: “Eu tenho uns seis meses que não sei o que é beijar na boca por causa disso: é muita seleção! A gente fica bem mais seletiva”, quanto entre as casadas, criando alguns problemas no seu dia-a-dia: “Como é que eu vou ter um nível superior e meu marido não tem? Isso também é uma briga feia, né?”, “O marido, ele fala, reclama que os filhos não tão bem-tratados, que a comida não tá feita como antes...”, “Comigo, agora, é assim: a casa não é mais tão importante: se der, deu, se não der... Minha filha vira e diz: ‘mãe, não te conheço mais!’”

Em função, também, da aquisição de uma nova forma de encaminhar as discussões, passam a ocupar uma posição diferenciada em sua comunidade, sendo solicitadas para resolver problemas e adquirindo *conceito* em seu meio:

Na minha casa acontecia assim: meu pai sempre foi muito puxa-saco meu. E ele sempre me teve assim num grau bem acima, não de ser mais inteligente, não, mas eu estudei mais. Então, sempre que tinha uma discussão na minha casa sobre o que quer que fosse, ele falava sempre assim: “espera a Néia chegar. Espera a Néia chegar. Eu garanto que ela vai ter uma solução. Ela vai falar alguma coisa que vocês vão ver. Vai dar tudo certo”.

Em relação às suas práticas leitoras, notam-se importantes mudanças de atitude quando são convidadas a comparar sua relação com a leitura do início da faculdade para cá, além da diversidade de opiniões, disposições e representações em relação a estas mesmas práticas:

- É assim: eu lia na faculdade por obrigação. Eu não tinha nenhum estímulo assim pra “ah, eu vou ler porque vai trazer conhecimento”. Não, porque, assim: eu lia mais para tirar boas notas, para ser uma boa profissional. Não eram textos que tinha...

- Ah, comigo não era assim. Eu não lia por obrigação de tirar nota, não. Eu lia por interesse mesmo de conhecer daquilo que eles estão falando. Até porque a maioria dos assuntos ali a gente pega assim de ouvido, né? Você fica meio que boiando: nequinho tá falando, você tá tentando chegar lá...

- Tanto é que, se você não ler os texto, você dança...

- Aí, se você não ler... Até por obrigação mesmo, senão você fica boiando.

- É para tirar nota, mas é também por interesse de você estar inserida naquilo ali. Porque, você, se está ali *vestindo aquela camisa*, você tem que se inserir ali. E como é que você se insere ali? Conhecendo, sabendo o que é que eles estão falando. Amanhã você vai escutar determinada palavra, determinado assunto... tem que saber *para poder entrar na conversa, senão, fica boiando*.

Fica muito visível, através desta conversa, a formação da *necessidade social*, da *função social* que a leitura adquire na universidade, afastando-se da concepção meramente escolar e instrumental (“para tirar boas notas”), expressa por uma única estudante do grupo entrevistado que não observou mudanças nas suas práticas leitoras após a formatura: “Na minha cama é mais fácil você achar vários livros evangélicos e várias Bíblias em cima dela do que um livro de Paulo Freire, sei lá. É bem mais fácil. É o que eu mais leio. Eu tento ler Paulo Freire, mas chegava numa parte assim e eu paro ou, então, não consigo ir adiante.”. Este

único exemplo nos é útil para, em certa medida, reconhecermos que, apesar da universidade ser um ambiente onde verifica-se um *uso social* efetivo da leitura e da escrita, favorecendo a apreensão dos mesmos como um *habitus*, esta relação não é determinante, levando-nos a reafirmar o quanto é penoso abrir mão da realidade objetiva interiorizada nos meios de socialização primária (Berger & Luckmann, 1991).

As demais estudantes, contudo, constroem outra representação da leitura: é preciso ler para *inserir-se*, para *vestir a camisa*, para *poder entrar na conversa*, o que vai na direção do que Bourdieu (1996b) sublinhou sobre a possibilidade de elaborar discursos sobre as leituras e partilhá-las com um determinado grupo social concreto, sem desenvolver um *ar pretensioso*, sendo este grupo o que Chartier (1999) irá chamar de *comunidade de leitores*.

Diferentemente do ambiente escolar, a universidade cria, o que poderíamos chamar de *ambiente leitor* próximo, teoricamente, do que Ferreira (2000) denominou como *ambiente alfabetizador*, referindo-se à importância da disponibilidade e uso social de materiais impressos na pré-escola, especialmente das áreas rurais onde as crianças estão, segundo a autora, em desvantagem em relação as das áreas urbanas do México, por terem menor contato com material impresso. No Brasil, encontramos, nas áreas urbanas, condições que se assemelham bastante às das áreas rurais.

A partir deste relato, fica claro como a construção e consolidação das práticas leitoras estão imbricadas com a construção da própria identidade do estudante universitário o que não se observa na rede pública de ensino básico. Nota-se, também, o papel da universidade na produção da *necessidade de leituras autônomas*⁷⁷, para além das recomendadas no interior dos cursos, como podemos observar no relato que se segue:

- Na minha casa, hoje, tem xerox, muita xerox de livro inteiro. Tem livro também. Livro de literatura infantil... Graciliano, Lygia Bojunga, Bartolomeu... Tá tudo lá, uma bolsa lá.
- A gente, agora, dá mais valor, né?
- É, porque se não fosse a universidade, ia passar batido, né?...

⁷⁷ Entendendo-se por *necessidade autônoma de leitura*, uma função social em oposição à *necessidade* produzida pela lógica escolar no interior de suas orientações pedagógicas (o que não deixa de ter sua função social, embora restrita ao campo escolar), tema do qual me ocupei, especificamente, no artigo, *Práticas de leitura e escrita na Escola Carmim: vivência ou experiência? Autonomia ou automação?* (Pavão, 2001).

- Às vezes, tem textos interessantes, mas só tem aquele capítulo. Aí, por exemplo: capítulo 15. Mas pra chegar ao 15, tem que passar pelos outros. E você fica interessada. Teve por exemplo, aquele amarelinho da... Smolka, né? Acabei comprando o livro inteiro depois de ler o texto da pasta.

Através deste relato, podemos notar tanto a função que os *textos* têm como produtores de *necessidades autônomas de leitura*, assim como a influência dos professores como mediadores no consumo de leituras, através da *produção da crença no valor do produto*, uma vez que os autores citados são bastante explorados pelos professores do curso de Pedagogia da UPP. Se compararmos suas práticas atuais de consumo com as de três anos atrás, notaremos uma mudança, também, em relação ao que Canclini (1995) denominou por *racionalidade de consumo*:

- Agora, assim, mudou em relação aos gastos: o nosso critério seletivo mudou.

- É, a gente prefere gastar com livro.

- Entendeu? Por que é natural ...

- *Não é natural, é social!*

- Natural-social, não sei...

- Então, agora é natural você comprar livros...

- É, porque, às vezes, você passa a ter curiosidade de ler o que o professor comenta em sala...

- Agora, a gente chega, a gente bem comenta isso, e ela: “Vou gastar 40 reais num livro? Vou lá na feira, vou comprar comida”. Não pensava em comprar livro: “O quê?! Comprar livro?! Não, que é isso?!”

- Agora, perdemos o medo de gastar com livro.

- *É?! Por quê?*

- Ah, começamos a comprar o livro, né? ...perdemos o medo.

- Antes, até... eu comprava o livro que o professor indicou, pediu, disse que era necessário pra disciplina, nada além disso... Agora, não. Nesse semestre, eu já comprei livros que eles só falaram assim “Olha, é bom ter”. Porque eles dão uma lista lá, né? ... e falam assim: “Olha, isso aqui é bom, eu não vou usar, mas é bom você ter”. Então, dentre esses indicados, eu procurei comprar, entendeu? Dentro do uso.

Outra mudança significativa no papel do impresso em seu sistema de relevâncias, diz respeito às mudanças de mobiliário empreendidas no sentido de abrigar este novo material:

Botei uma estante no meu quarto... porque lá em casa são três quartos. Então, há vinte anos, há vinte e poucos anos atrás, meu irmão faleceu e ficou um quarto vazio... Meu pai comprou no ferro-velho a estante, porque tinha muita xerox, muita coisa comigo no meu quarto em cima numa mesa. Aí, eu coloquei tudo lá, tá tudo nesse quarto.

Há, também, mudanças importantes em suas práticas culturais: “Olha, pra mim, a mudança maior mesmo foi a arte”. Dizem ter passado a valorizar mais os programas culturais gratuitos oferecidos pelos centros culturais da cidade, museus, etc. E posicionam-se criticamente em relação à má-vontade das professoras da rede no sentido de aproveitar os projetos que o governo desenvolve:

- A escola pública tem a vantagem em ter acesso a algumas coisas, e os professores não usam isso...
- *Por que, você acha que os professores não se interessam?*
- Ah, porque dá trabalho, né?
- Que falam assim, que os professores, de uma certa maneira, eles foram trabalhados pra conduzir essa massa de estudantes a que eles não cheguem a lugar nenhum. Então, não sei se isso é verdade ou se é mentira. Eu sei é que quando chega dentro da escola, o assunto morre ali, né?
- Pra cá, é copiar de novo.
- Mas o que acontece é o seguinte: tentam enrolar, as pessoas entram correndo, não sei o quê, ninguém entende nada e voltam pra escola; e aí acabou.
- Aquele passeio é só para ser menos um dia de aula.

Através do discurso destas jovens pedagogas, notamos como o investimento em muitas das políticas públicas voltadas à rede pública, em nosso país, torna-se *letra morta*. O impacto de sua formação universitária em uma instituição de excelência acadêmica como a UPP, é observado, também, no desenvolvimento de sua capacidade crítica ao abordar a realidade das escolas estaduais, onde pontuam a falta de tempo para o aprofundamento teórico nos institucionalizados espaços de estudo com professores e seus coordenadores, aligeiradíssimos pela próprio cotidiano escolar e sua máquina burocrática, além do baixo nível de formação das professoras: “Porque tem aquelas professoras que só têm o Normal, né? Nada contra só ter o Normal, mas elas só sabem reclamar” e seu desinteresse que se produz, segundo análise nativa, pela própria desvalorização financeira de sua profissão.

Em comparação às professoras que “só tem normal”, as entrevistadas já experimentam novas relações de poder e sentem as dificuldades de atuar na estrutura da escola que, segundo elas, “é reprodutora mesmo”. Sabem que vão ser criticadas pelas companheiras menos qualificadas e antecipam a resistência ao seu trabalho, em função das disposições negativas que as professoras interiorizaram em suas redes de socialização primária; e, através deste relato, uma

realidade que, há apenas três anos atrás, lhes era muito próxima, é projetada para as professoras menos qualificadas:

- Muita coisa, eu sei que não posso fazer. Não, porque até se você tentar modificar, você é criticada pelo grupo por ter o curso superior: “Chegou agora?! Olha só como é que ela tá? Tá se sentindo...”. Aí, te dão logo a pior turma, já começa por aí. Aí, diz logo: “Não te dou um mês.”

- A prática é completamente diferente. Cadê o texto? Cadê a integração? É só blá-blá-blá... Aí, você ainda banca a chique: “Ah, eu li isso, eu li aquilo”

- Esse é o problema da rede pública. Os professores todos são leitores? Não!

- Mas isso é que é o problema da leitura e da escrita... ela é... a classe dominante.

Mas, se no ambiente escolar ante vêm barreiras ao seu trabalho, em sua comunidade já atuam como mediadoras: a maioria encontra-se engajada em projetos sociais. Lindonéia atua em um projeto de alfabetização de adultos e em um pré-vestibular técnico, Lucimar continua atuando em projetos ligados à Educação Infantil, tendo resolvido, por sua própria iniciativa, dar voluntariamente oficinas de leitura às crecheiras do município. Mariana, assistente social formada e desempregada, foi convidada a colaborar com uma ONG voltada a afro-descendentes, na organização de um pré-vestibular: “É lá em Caxias. A gente trabalha a questão da consciência negra, capoeira, essas coisas assim. Como não tô fazendo nada mesmo, né? Não custa nada... Mas, fora isso, acho que é muito importante, porque *a gente vira um espelho da comunidade, vira um reflexo*”.

O pré-vestibular inaugurado por Juliana na comunidade de C1 já tem vida própria, e ela passou a coordenação para dedicar-se a um novo projeto: a criação de uma creche comunitária no alto do morro para atender aos moradores mais carentes da comunidade.

Lindonéia alimenta o sonho de montar uma associação do livro em sua comunidade, junto com os universitários de Cidade de Deus: “É que nós não somos um grupo assim, não muito grande, não tem nem umas cem pessoas que entraram para universidade.(...) E, pro sistema, vai ficar muito bom, a gente vir aqui, ocupa a UPP - ou os outros que não ocuparam a UPP, mas a UGP, ou a UPB, não importa - voltam com seu canudo e ficam lá. Ou, então, vai batalhar um emprego aí para ser funcionário de uma empresa dessas qualquer. Mas e aí? E o

retorno? E a diferença que isso vai fazer lá? Por que lá é que isso tem que ser diferente”.

Vemos, assim, surgir a *construção de um novo ator social*, nos termos de Dauster (2003:19), ou seja, “o universitário dos chamados setores populares que ‘volta à base’ para formar candidatos ao ensino superior, exercendo o papel de estudante e de professor voluntário”. Segundo a autora, a atuação deste *agente de intercâmbio* sustenta-se dentro da lógica da reciprocidade social, de acordo com a teoria de Mauss (1974) sobre o *Dom*, onde a “vida social se expressa por três obrigações: doação, recepção e devolução”, instituindo-se “um circuito de ‘bens educacionais’, um fato social, no caso dos pré-vestibulares comunitários, através de prestações e contraprestações de conhecimentos” (Dauster, 2003:11)

Em seu núcleo familiar, Lindonéia pode estar sendo menos atenciosa com os afazeres domésticos, mas, por outro lado, tem sido uma importante mediadora na trajetória de seus netos como leitores:

Lá em casa, os livros tão tudo lá, na parte debaixo do meu guarda-roupa. De vez em quando, eu olho assim: “Mexeram aqui, né?” E tem os livros que eu comprei no semestre pra eles também; livro infantil, literatura infantil. Agora, tenho uma... sabe esses pacotes que vem roupa de cama? Pacote com fecho-éclair? Então, ali eu fiz uma espécie de biblioteca pra eles: é deles, ali tudo é deles. Eles pegam aquele sacão, leva lá pro meio da sala. Aí, quando eu chego, o saco tá lá. Aí, eu falo pra eles: “Não quero livro jogado. *Livro vale ouro!* Isso aqui é *tesouro* que a vovó comprou!”. E eles já gostam de ler, de ler jornal. Ficam bem perto de mim... acho que mostrando serviço... Quer dizer, termina a leitura tendo uma função.

Neste encontro, estando já quatro das entrevistadas formadas, comentou-se a dificuldade em ingressar no mercado de trabalho. Falou-se também sobre a cerimônia de formatura, muito importante para as que pagaram as despesas para participar da comemoração por considerarem uma data muito importante e emocionante, enquanto uma diz em tom *blasé*: “Pois eu, vou sair do mesmo jeito que entrei: pelo portão. Não vou querer nada de festa, isso é besteira”.

Por enquanto, além dos trabalhos voluntários não remunerados, nenhuma está formalmente inserida no mercado de trabalho. Uma delas pensa em prestar um concurso público, mas não se sente muito preparada para concorrer com “as meninas que vêm das escolas particulares”. Outro problema que enfrentam com a conclusão da faculdade é garantir o acesso aos livros, uma vez que não podem mais fazer empréstimo na UPP, a não ser que entrem para a associação de ex-

alunos, contribuindo com uma taxa de R\$ 75,00 por semestre, sobre o que elas comentam:

- Eu estou precisando de livro...
- É tão caro!
- E pra comprar, também...
- Livro é tão caro...
- Muito caro...
- Como é que a gente fica excluída, né? Isso é tão ruim pra gente.
- A questão não é essa: “Vamos botar o povo pra ter acesso à universidade, a universidade é do povo”...

Comentando, ainda, sobre a oportunidade de ter ganho uma bolsa para participar do curso Carpintaria do Trabalho Acadêmico, que custa R\$ 400,00, oferecido na Uni-Rio, Lindonéia fala das dificuldades que encontrou por não saber inglês e retoma à metáfora da *parede*, usada em nossa primeira entrevista, há três anos atrás: “E nesse curso, nós encontramos lá uma parede...*Uma parede?! Uma parede*, porque a gente ... encontra paredão. Só dá paredão, porque só tinha doutor e mestre, que estavam fazendo o curso... Todo mundo falando inglês. E que inglês que eu tinha pra participar do curso?”.

Apesar do grande impacto da universidade, em sua formação, vemos, através deste relato, como os processos de inclusão vêm acompanhados de procedimentos de exclusão e de como as barreiras continuam presentes.

Bibliografia

- BOURDIEU, Pierre. *As regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.
- BOURDIEU, Pierre, ROGER, Chartier. A leitura: uma prática cultural (debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). In.: BOURDIEU, Pierre, BRESSON, François, ROGER, Chartier (orgs). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996b.
- CANCLINI, Néstor G. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora UnB, 1999.

- DAUSTER, Tânia. *'Uma revolução silenciosa': notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade*. XXVII Reunião Anual da Anpocs, 2003.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2000.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva – forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In.: *Sociologia e Antropologia*. vol. 2. São Paulo: EPU, 1974.
- PAVÃO, Andréa, SOUZA MELLO, Maria Lúcia e FRANGELLA, Rita de Cássia. Práticas de leitura e escrita na Escola Carmim: vivência ou experiência? Autonomia ou automação? In.: KRAMER, Sonia, OSWALD, Maria Luíza (org.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas, S.P.: Papyrus, 2001.
- SHUTZ, Alfred. Investigações sociológicas (Aquele que retorna ao lar). In.: SHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e Relações Sociais*. rio de Janeiro: Zahar, 1979.