

3 Considerações Finais

3.1 EXCURSO¹ um vasto deserto, duas tribos e um só poço (Breve apanhado das políticas públicas em educação nos últimos quatro anos)

Há quatro anos atrás, no segundo mandato da era FHC, nosso então ministro da educação, Paulo Renato, desenvolveu algumas medidas de grande visibilidade no campo educacional, como a implementação do sistema de ciclos no ensino fundamental com promoção automática, visando reduzir a defasagem idade/série, apontada como um dos fatores do baixo desempenho escolar. Foi adotado, também, o programa bolsa-escola, ridicularizado por um representante da ONU que, em visita ao Brasil, foi ao mercado com o valor da bolsa (R\$15,00 à época) e saiu perplexo com seu baixíssimo poder aquisitivo.

Além disso, teve grande repercussão o programa Alfabetização Solidária que consumiu muitos recursos e, dizem, chegou a diminuir um pouco os nossos níveis de analfabetismo. Tivemos, também, grandíssimo investimento na elaboração dos PCNs (parâmetros curriculares nacionais), muito discutidos pela comunidade de especialistas brasileiros que se sentiu desprestigiada durante o seu processo de elaboração.

Aconteceu com os PCNs o que alguns previam; o discurso oficial que se anunciava como “um conjunto de sugestões”, acaba se tornando o discurso hegemônico sobre educação nos ensinos fundamental e médio, embora, em permanente confronto com os discursos da prática pedagógica e, mesmo com os discursos acadêmicos: todos são construtivistas, trabalham com projetos e a interdisciplinaridade, seja lá o que isso queira dizer. No campo da formação de leitores, a adoção de programas, que garantiam a distribuição de clássicos aos

¹ Segundo verbete do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, “1. excursão, jornada 2. desvio do tema, do assunto principal; digressão. ETIM lat. *excursus,us* ‘curso, excursão; digressão’, do rad. de *excursum*, supn. de *excurrere* ‘sair correndo, correr para fora’”. (Houaiss e Salles, 2001: 1282)

jovens estudantes, foi uma medida muito bem recebida, entre outras, como a TV-escola e a institucionalização para fundos destinados especialmente à educação.

Mas o motivo de maior orgulho de nosso então ministro, entretanto, talvez tenham sido os seus programas de avaliação da educação no Brasil. Sua equipe avaliou desde o ensino fundamental até o superior. Estes programas apenas nos revelaram o que já sabíamos de longa data: que nossas crianças aprendem muito pouco do que deveriam no ensino fundamental e médio, e que os estudantes das escolas públicas acumulam menos conhecimento do que os da rede particular. Foi revelado, também, que, no ensino superior, ao contrário, as universidades públicas favorecem uma melhor formação e que grande parte das universidades particulares, onde se concentra a maioria de estudantes oriundos das escolas públicas e dos setores populares, é formada por empresas “caça-níqueis”, sem qualquer compromisso com pesquisa, produção de conhecimento, nem com a própria formação de seus estudantes e professores.

Ora, nada disso era novidade. A grande novidade é que foram estipulados prazos para estas instituições cumprirem as exigências mínimas de qualidade e, caso contrário, seriam obrigadas pelo MEC a fecharem sua portas. Entretanto, ninguém jamais teve notícias de que qualquer faculdade particular tenha sido fechada. Ao contrário, os donos destas mesmas instituições passaram a ter mais e mais espaço nas instâncias decisórias na área da educação superior em nosso país.

Ao mesmo tempo, a nova política de aposentadoria adotada pelo governo FHC (projeto que veio se aprofundar no governo Lula) faz com que grandes nomes do ensino superior no Brasil, em final de carreira, peçam as contas nas universidades públicas que os acolheram por tantas décadas, e onde se formaram, migrando para o setor privado de ensino superior.

Reconhecendo falhas na formação oferecida pelo ensino público, por todo o território nacional, pululam experiências de pré-vestibulares comunitários com o objetivo de garantir o *empoderamento* de afro-descendentes e dos setores populares em relação ao conhecimento e o acesso à universidade.

Paralelamente, inspirados em medidas adotadas pelos americanos do norte, lideranças do movimento negro no Brasil continuam lutando pela elaboração de leis contra o preconceito racial e por medidas de ação afirmativa, entre elas, a reserva de vagas no ensino superior de setores de nossa sociedade que foram discriminados ao longo de nossa história. No Rio de Janeiro, o então governador

Garotinho, pouco antes de deixar o mandato para lançar sua candidatura à presidência da república, baixa um decreto na universidade estadual, instituindo o regime de cotas para afro-descendentes e estudantes oriundos de escolas públicas.

A realidade nos mostra que os estudantes do ensino público apresentam maior dificuldade em ingressar nas universidades de maior prestígio e, por esta razão, mobilizam-se para a formação de cursinhos, onde possam se preparar para os difíceis exames. Além disso, o próprio governo começa a ceder às demandas dos movimentos negros no Brasil pelo sistema de cotas abrangendo também estudantes do ensino público, admitindo, portanto, estarem os mesmos em condições desfavoráveis em relação aos filhos da elite que tem condições de assumir o encargo pela educação de seus herdeiros.

Apesar desses dados apontarem para uma grande fragilidade de nosso sistema educacional, no último ano da dupla gestão FHC, os índices da educação no Brasil apresentavam melhoras significativas e o BID fazia grandes elogios à nossa política. Quais eram os índices que geravam tanto otimismo? Eram justamente as taxas de repetência no ensino fundamental que haviam caído e conduzido à defasagem idade/série a níveis próximos dos recomendáveis pelos órgãos internacionais.

Os primeiros grupos de “cotistas”, como foram chamados os ingressos através do sistema de cotas, matriculam-se na universidade estadual e o debate que deveria ter se dado antes da mudança, se dá após. Antes tarde no que nunca, afinal. A família Garotinho perde o governo federal, mas ganha no estado, e Rosinha Mateus assume o Rio de Janeiro com um orçamento que prioriza “programas sociais” e um progressivo sucateamento tanto da área da saúde quanto da educação.

O eterno candidato dos trabalhadores, Luís Inácio Lula da Silva, chega, finalmente à presidência prometendo renovar nossas esperanças e, para a pasta da educação, convoca Cristóvão Buarque, que já havia implementado medidas interessantes como a bolsa-escola enquanto governador do Distrito Federal. O carro-chefe de seu ministério é o programa Brasil Alfabetizado que pretendia resolver o problema do analfabetismo no Brasil em apenas três anos, através do método desenvolvido pela deputada Esther Grossi, baseado nos preceitos construtivistas de Emília Ferreiro e por ela adaptado. Assim, paradoxalmente, reavivávamos, de certa forma, um dos objetivos do finado MOBREAL, programa de

alfabetização em massas desenvolvido ao longo da ditadura militar: alterar, em pouco tempo, os nossos índices de analfabetismo.

Mas como nosso ministro pronunciara-se seguidamente, ao longo do primeiro ano de mandato, contra os poucos recursos destinados à sua pasta, avançando pouco em seus projetos, foi substituído, na primeira reforma ministerial, por Tarso Genro. Ao comentar seu afastamento, Cristóvão cria um neologismo para expressar seus sentimentos: *frustralívio*, mistura de frustração e alívio.

O novo ministro, que assumiu recentemente o cargo, declarando-se “satisfeito e assustado” (*satisfado?*), anuncia uma mega reforma no ensino superior do Brasil, não vê com bons olhos o regime de cotas, mas defende o preenchimento de vagas ociosas em universidades particulares para os afro-descendentes, estudantes oriundos da rede pública, população de baixa renda, e – novidade! – acrescenta à lista de excluídos detentos que estejam em fase de recuperação. Detalhe: através deste convênio, o governo federal destinaria verbas para as universidades particulares, salvando-as dos problemas financeiros em que se encontram. Enquanto isso, nossas universidades públicas padecem, sem que sobre elas seja lançado qualquer salva-vidas e, apesar dos parquíssimos recursos a elas destinados, respondem ainda pelo grosso da produção de pesquisa do país.

Soma-se a este cenário, o crescimento de um debate informal sobre medida que prevê o pagamento de mensalidades nas universidades públicas pelos estudantes em situação econômica mais vantajosa, de forma a custear os que não têm como pagar pela formação superior.

Nosso atual ministro já se manifestou contra estas idéias, defendendo o fortalecimento da universidade pública e gratuita que possa incluir, cada vez mais, os mais diversos setores da sociedade. Quanto ao problema do analfabetismo, elogia Cristóvão por suas intenções, e acredita que não deva haver uma mudança de foco em sua gestão, mas “uma agregação”, defendendo a idéia de que “para o futuro do país, agrega tanto valor uma academia qualificada como a alfabetização”.

A discussão das cotas continua a pleno vapor. A UNB é a primeira universidade federal a adotar o sistema. O problema da identificação dos beneficiados continua. Como definir, com justiça, quem é negro ou pardo em nosso país? A UNB encontrou uma saída: a auto-declaração agregada a um exame

da imagem fotográfica do candidato. E o debate continua, enquanto as estruturas arquitetônicas da UNB ameaçam ruir por falta de verbas. E, neste momento, possivelmente, mais uma universidade particular deve estar abrindo uma filial em algum canto do país, enquanto a Estácio de Sá, em associação com o Jornal do Brasil, sorteia bolsas de estudo para seus leitores.

O programa milagroso de alfabetização “cai na real” e reclama por mais dois meses para iniciar os analfabetos no mundo letrado. Oito meses serão suficientes para melhorar nossos índices de analfabetismo para o próximo relatório do BID? Paralelamente, percebendo que pouco adianta (a não ser às estatísticas, é claro) saber ler se não há o que ler, o governo inaugura um novo projeto: o “Fome de Ler”, através do qual pretende-se ampliar o número de bibliotecas públicas do país e seus acervos. O projeto é de Galeano Amorim pela Coordenação Nacional de Leitura e das Bibliotecas Públicas, que substituiu a secretaria outrora destinada ao poeta Waly Salomão falecido pouco depois de assumir o poder, ainda cheio de planos e esperanças.

Galeano, ex-secretário de Cultura de Ribeirão Preto, pretende repetir o feito que se deu em sua cidade, onde estabeleceu um dos maiores índices de bibliotecas por habitante do mundo: uma para cada 6.000 ribeirão-pretanos. E já foram abertas as inscrições para os projetos das editoras que desejam ter suas obras adotadas pelo projeto.

No estado do Rio, ao invés de contratar professores de química, física e matemática, onde os estudantes da rede pública *zeram* as provas do vestibular, a governadora Rosinha pretende investir os recursos públicos na evangelização das camadas populares, contratando professores de religião, ameaçando o projeto da escola laica.

Passaram-se quatro anos desde que iniciei meu programa de doutorado e, ao longo deste período, não foram poucas as medidas adotadas pelo governo visando amenizar as desigualdades impostas por nosso sistema educacional.

Recentemente, o Jornal do Brasil trouxe uma matéria sobre o cineasta dinamarquês Lars von Trier cujo mais novo filme, apresentado em dez atos, recebeu um nome bastante sugestivo: *Dogville*, que trata, ao final das contas, da condição humana e seus princípios éticos em sociedades do tipo capitalista (em especial, os EUA), regidas pelas leis do mercado.

O artigo do jornal nos informa que o diretor fora convidado a participar da cerimônia de entrega do troféu “Diamante para a Paz”, prêmio a ele concebido. Não encontrando-se disposto a participar, entretanto, preparou uma fita de vídeo com um discurso de agradecimento para ser exibido em sua ausência. Os organizadores do comitê da paz, porém, censuraram um trecho do vídeo em que o diretor se pronuncia da seguinte forma:

Nem todo mundo quer o mesmo que nós (a paz). A população do mundo é composta por duas tribos, que vivem no deserto. Uma delas, vive em um país que tem um poço. A outra vive em um país distante. A tribo do país que tem o poço quer paz. A tribo no país distante não quer paz – ela quer água! A tribo do país distante é, provavelmente, um pouco menos civilizada e não tem sequer uma palavra para ‘paz’ no vocabulário. Mas essa tribo tem uma palavra para ‘sede’, o que, nessa situação, é mais ou menos o mesmo. O Comitê da Paz do país que tem poço é constituído de pessoas boas, sábias, belas e ricas, que não sentem sede (é por isso que eles têm tempo para se dedicar ao Comitê). As pessoas do país que tem o poço falam muito sobre o Prêmio da Paz com que o Comitê homenageia outras pessoas do país com o poço. O povo do país distante não fala tanto sobre o Prêmio da Paz. Obrigada pelo meu Prêmio da Paz. (JB, 2004)

Seu discurso nos remete à *Dogville*, à insuspeita arrogância da boa, sábia, bela e rica personagem principal (vivida pela irresistível Nicole Kidman) e seus doces valores humanistas: quando não se tem sede, é fácil pensar na paz e nos valores éticos mais elevados e quanto mais sede sentimos, menos “humanos”, ou humanitários, nos tornamos.

O discurso para o comitê da paz do cineasta vem ao encontro de uma das preocupações centrais do pensamento do Prof. Leandro Konder, a saber; a crise ética vivida pelo homem burguês contemporâneo, tendo ele que, para sua sobrevivência, em nossa sociedade, cultivar atributos como o individualismo autônomo, o empreendedorismo e a competitividade, contrários aos ideais humanistas. Em suas palavras, “o homem burguês está *embananado*” e todos nós nos incluímos nesta categoria de existência, não estando livres deste dilema: “O modo de produção criado pela burguesia – o capitalismo – revelou-se economicamente eficaz, porém moralmente problemático” (Konder, 1997).

No último ato, o espectador surpreende-se ao rejubilar-se com a vingança ao mesmo tempo triunfal e sanguinária, dentro da lógica da *lei do mais forte*,

contra a hipocrisia pseudo-humanista. O “comissário do povo”² de *Dogville* é assassinado sem dó nem piedade.

Nossa sociedade está marcada pela desigualdade nos mais diversos aspectos, desde o acesso aos itens de primeira necessidade aos bens culturais. A imagem criada por von Trier é interessante: todos vivemos no deserto, a diferença é que há uma tribo que tem poço e outra que não tem. A tribo que tem poço pensa na paz, mas raramente investe em socializar sua água com os que têm sede.

Ora, os discursos produzidos sobre as desigualdades no campo educacional são comoventes pela elevação de seu conteúdo ético-humanitário, entretanto, me pergunto, em que medida, nós, do país que dispõe do poço, estamos realmente dispostos a rever nossas posições e reconhecermos que somos, também, agentes da produção de desigualdades? A vida social dentro dos modos de produção capitalista é marcada por diferenças que são prontamente hierarquizadas e transpassadas por tensas relações de poder, e temos razões suficientes para sermos críticos (e auto-críticos) frente ao ideal de uma superação absoluta destas tensões ou de algum efeito redentor, seja ele vindo do campo da educação e/ou das políticas públicas, uma vez que as disputas e relações de poder sempre se renovam. Entretanto, é mais conveniente *apostarmos* nesta superação...

Quando analisou a obra de Blaise Pascal, o marxista Goldmann ficou impressionado com a teoria da “aposta”. Pascal dizia que as pessoas precisavam enxergar um Absoluto para organizar suas convicções, estabelecendo uma escala de preferências, uma hierarquia de valores. Para Pascal, o Absoluto era Deus. Como existem pessoas honestas que não foram tocadas pela graça divina e não acreditam em Deus, Pascal propunha uma argumentação fundada sobre a razão para convencê-las de que valia a pena acreditar que Deus existe. Dentro de seus limites, a razão – modestamente – serviria para introduzir os não crentes a apostar na existência de Deus. Pascal explicava: se você aposta que Deus não existe e Ele de fato não existe, você acertou mas não ganhou nada. Se você aposta que Ele existe porém Ele não existe, você perdeu. Se você aposta que Ele não existe e Ele realmente existe, você perdeu (e se trata de uma perda grave). Então a única aposta que lhe traz a possibilidade de ganhar é aquela em que você aposta que Ele existe e Ele de fato existe (você ganha o almejado Absoluto, em sentido para a sua vida). (...) Se apostarmos que o capitalismo (com todo o seu cortejo de inumanidades) veio para ficar e isso de fato acontecer, estaremos todos muito prejudicados. Se, porém, apostarmos que uma nova sociedade pode vir a ser edificada de modo a permitir um revigoramento de valores intrinsecamente qualitativos (os autênticos valores humanos), ou de modo a

² Segundo Konder (1997), figura, criada por Karel Kosik, na *Dialética do Concreto*, “que acredita ser a própria encarnação da Revolução e por isso concebe a sua atuação como a de alguém que é portador da ‘verdade’ e quer levá-la aos outros”.

permitir a superação prática consumada do ‘homem burguês’, e isso efetivamente vier a ocorrer, então teremos vencido a batalha pelo direito de fazermos **nossa própria história** e teremos imposto uma fragorosa derrota aos que vem fazendo (e nos impingindo) **a história deles**. (Konder, 1997).

Considerando, nas palavras do próprio Konder, que “o homem burguês somos nós”, talvez devamos admitir a dolorosa situação de que a esta história de desigualdades e inumanidades não é propriamente *a história deles* mas, ao contrário, é produzida e reafirmada por cada um de nós, todos os dias, o que torna ainda mais dramática a nossa crise ética.

Bibliografia

- ALMEIDA, Carlos Helí. *Polêmico até à distância*. Jornal do Brasil, 12 de fevereiro, 2004. Caderno B, pág.3.
- HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KONDER, Leandro. *O ‘homem burguês’ e os valores éticos*. Mimeo, 1997.
- KONDER, Leandro. *Os sofrimentos do homem burguês*. São Paulo: Ed. Senac, 2000.

3.2

Inclusão e exclusão das camadas populares na universidade: o papel da leitura e da escrita

*A população do mundo é
composta por duas tribos, que vivem no
deserto. Uma delas, vive em um país que
tem um poço. A outra vive em um país
distante. A tribo do país que tem o poço
quer paz. A tribo no país distante não quer
paz – ela quer água!
Lars von Trier*

Ao final deste percurso, exige-se a defesa de uma tese e, talvez, a que proponho não agrade muito aos habitantes do país com poço, causando, possivelmente (e paradoxalmente!), fortes resistências entre os que têm sede, apesar de sua obviedade: em nosso país, o domínio da cultura escrita é como o tal poço, e as dificuldades que os estudantes oriundos dos setores populares

apresentam em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita na universidade afasta-se consideravelmente da dificuldade que os estudantes das camadas médias e altas, de fato, também enfrentam.

O tipo de demanda exigida no ensino superior, em relação a estas competências, distancia-se bastante da desenvolvida nos ensinamentos fundamental e médio. Trabalhos anteriores (Vieira, 1981, Corrêa, 2001) o comprovam, levantando as dificuldades de estudantes do primeiro ano da universidade na compreensão de materiais escritos, sem qualquer distinção em relação à origem social destes universitários.

Talvez, estejamos diante de um tabu. Por diversas vezes, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, fui acusada, de forma mais ou menos velada, de lançar um olhar carregado de preconceitos sobre os setores populares. O fato é que todos nós sabemos perfeitamente bem que o “poço da cultura escrita” não é disponível para toda a população do miserável deserto em que se encerra a existência humana. Os programas de avaliação do governo FHC o comprovam, seus discursos, tanto quanto os do atual ministro da educação, Tarso Genro, têm a atenuação desta desigualdade como meta. Nas reivindicações dos setores populares, também se reconhece que as condições de acesso à cultura escrita não são homogêneas e coincidem com as fronteiras de classe, o que justifica, inclusive, a demanda por medidas reparativas (fala-se em *reparar* injustiças históricas).

Entretanto, a análise dos dados levantados ao longo desta pesquisa indicam que dificilmente as políticas de ação afirmativa, do modo como vêm sendo adotadas, serão eficazes enquanto não admitirmos esta desigualdade e nos dispormos a lutar contra ela de forma mais *radical* (na raiz do problema). E não parece muito produtivo, tampouco, o glamoroso discurso do elogio às diferenças, pois *quem tem sede* não deseja a paz, mas água. Pode ser providencial, para a auto-estima de *quem tem sede*, reconhecer o valor de sua cultura oral, por exemplo, mas para ocupar uma posição de poder em nossa sociedade, sabemos que este reconhecimento não é suficiente: é preciso ter o poço!

Posto isso, a formulação desta tese acaba por gerar alguns problemas de ordem conceitual que devem ser enfrentados para que ela possa ser, minimamente, sustentada. O objetivo deste último texto é, precisamente, procurar encaminhar o

desenvolvimento de alguns destes problemas, ao menos daqueles que me pareceram mais visíveis e os quais fui capaz de reconhecer.

O primeiro grande problema é o próprio conceito de *camadas populares*, *setores populares*, *classes trabalhadores* ou mesmo *classes laboriosas*, termos que aparecem ao longo de todos os textos aqui reunidos, de forma mais ou menos indiscriminada. Afinal, o que se entende por *camadas populares*?

Um segundo problema diz respeito ao conceito de leitura e de escrita. Há uma grande gama de discursos produzidos e sustentados por diferentes setores da sociedade sobre estas práticas na arena política. Procurarei mapeá-los tendo a clareza de que posicionar-me diante desta disputa significa, necessariamente, fazer uma escolha dentro de um determinado horizonte ideológico.

Após tratar destes dois problemas conceituais, a fim de evitar tornar-me repetitiva, seguem-se breves comentários já que, ao final de cada um dos textos apresentados na segunda parte desta tese, foram tecidas algumas considerações.

O que se entende, aqui, por *camadas populares*?

No conjunto de textos aqui reunidos, foram empregados termos diversos como *camadas populares*, *setores populares*, *classes trabalhadores*, *classes laboriosas*, *população de baixa renda*, ou mesmo *classes trabalhadoras*, sem uma preocupação de definição mais sistemática. Isto não foi proposital, mas contingência de uma dificuldade concreta da pesquisadora em acertar-se com uma definição teórica *a priori*. Creio entretanto que, ao longo da pesquisa, sobretudo através dos próprios sistemas de classificação e auto-classificação nativos, esta conceituação foi adquirindo contornos um pouco mais definidos.

Interessante observarmos que apesar de o conceito de classe ter uma importância fundamental na teoria marxista, nem mesmo Marx e Engels o expuseram de maneira sistemática (Bottomore, 1984:127). Em sua obra, entretanto, pode-se dizer que a concepção de *classe* seja um traço exclusivo das sociedades capitalistas apesar do reconhecimento da estratificação social em períodos pré-capitalistas.

Segundo Marx e Engels (Bottomore, 1984), “toda sociedade vai dividindo-se, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas classes que se enfrentam diretamente: a burguesia e o proletariado”. Há, também, no interior da

teoria marxista, o desenvolvimento da concepção de *classe média* como um estrato que se encontra entre a burguesia e a classe trabalhadora.

Teóricos marxistas mais recentes como Poulantzas (1975) (Apud, Bottomore, 1894), procuraram desenvolver o conceito de classes a partir da distinção entre *trabalho produtivo* (aqueles que produzem mais-valia) e *trabalho não produtivo*, e entre *trabalho mental* e *trabalho manual*, o que não encerra o problema, uma vez que, em sociedades capitalistas avançadas, segundo este critério, haveria uma redução significativa da classe trabalhadora, em favorecimento do desenvolvimento das classes médias (alta e baixa).

Fala-se, também, de processos de proletarização das classes médias e do aburguesamento das classes trabalhadoras, de *elite de poder* e *classe dominante* em oposição às *classes subalternas*. A dificuldade de classificação dos diferentes estratos sociais constitui um grande desafio teórico, mas é o próprio Marx, no rascunho de uma carta datada de 1877, a Mijailovski (Bottomore, 1984), quem nos redime de tal incumbência, afirmando que estas dificuldades não se resolvem com “a chave mestra de uma teoria histórico-filosófica”, mas sim pela análise em cada caso singular das “circunstâncias empíricas dadas”.

Procuro, portanto, através das *circunstâncias empíricas singulares* desta pesquisa, elaborar uma breve discussão em torno destes termos, o que terá implicações importantes para o desenvolvimento da tese de que há uma apropriação diferencial da cultura escrita pelos diferentes estratos de nossa sociedade e, tendo em conta que a base da transmissão do conhecimento na formação universitária é a cultura escrita, esta apropriação diferencial constitui uma barreira a se considerar nos processos de inclusão e permanência das camadas populares na universidade.

O primeiro sistema de classificação nativo aparece no depoimento de Maria Claudia quando se refere ao termo *elite* em oposição, em primeiro lugar, aos *bolsistas* e, mais a frente, à *camada popular*, de maneira mais geral, como já foi discutido em textos anteriores.

Na entrevista coletiva realizada ao final da pesquisa, em fevereiro de 2004, em função de minha insatisfação em relação à imprecisão dos termos utilizados, este ponto foi retomado. Havíamos assistido ao vídeo *Universitários do morro* que trata dos jovens moradores de favelas que ingressam na universidade e eu

indaguei ao grupo se havia algum tipo de identificação entre elas e os universitários do documentário.

Um primeiro elemento de distinção, apresentado pelo grupo, foi a *favela* como local de moradia, já que muitas não habitam favelas. Este ponto suscitou uma longa discussão sobre o termo *favela*, ao lado do “politicamente correto” *comunidade*, em oposição dialética com o termo *asfalto*. Houve algumas tentativas de distinção entre as variadas localidades de moradia mas, entre elas, um ponto de aproximação: a idéia da *comunidade* como uma *forma de organização*, em seus próprios termos que, diferentemente de outras zonas residenciais urbanas, caracteriza-se por um tipo particular de sociabilidade, havendo um grande grau de interdependência e solidariedade³ entre os moradores que tentam “buscar o comum”, valores comuns, comunitários, o que não se observaria nos bairros de classe média e da elite, por exemplo⁴.

Sem terem mencionado termos relativos à classe social, creio que haja no conceito de *comunidade*, tal como definido por este grupo, uma contribuição importante para uma definição de *camadas populares* na singularidade empírica

³ No período de dois anos em que estive imersa em uma comunidade de baixa renda (C2), pude observar inúmeras situações que exemplificam esta forma particular de sociabilidade. A experiência da maternidade chamou-me especial atenção. Além dos filhos naturais, a adoção é muito difundida. Famílias já numerosas, residindo em unidadespouco espaçosas, acolhem outros núcleos familiares de parentes imigrantes de outras regiões do Brasil, por exemplo, e que ali podem permanecer por muito tempo, até que consigam estabilizar-se economicamente. Há uma situação relatada por um de meus alunos da oficina que me parece exemplar: Certa noite, alguém bate à sua porta. Sua mãe vai atender. Era uma jovem muito nervosa que perguntava por uma mulher que fazia abortos em casa que moraria ali e que, por coincidência, tinha o mesmo nome da mãe de meu aluno. Esclarecido o engano, a mãe de Jefferson propõe à jovem grávida que não interrompesse a gravidez, comprometendo-se a criar a criança assim que nascesse. Situação semelhante parece impensável no universo do *asfalto*. Buscando interpretar e construir significados destas situações, reconheço ao menos três influências importantes: uma cultura fortemente cristã (seja evangélica ou católica), a proximidade geográfica que limita em muito a privacidade individual e a situação de formação de grupos em ambientes adversos (caso da maioria de imigrantes que habitam as favelas) que favorece o fortalecimento de laços de cooperação e solidariedade. Imprescindível registrar aqui, também, que este universo é complexo e, se por um lado há esta cultura *solidária* e *comunitária*, como numa imensa família, pude observar muita disputa, redes de intrigas e fofocas sobre a vida alheia com inúmeros e significativos episódios de difamação e calúnia entre vizinhos, resolvidos, quase sempre, de forma muito violenta.

⁴ No documentário *Fala Tu* (2003), dirigido por Guilherme Coelho, sobre a vida de três *rappers* da zona norte da cidade, um dos protagonistas, Macarrão, 33 anos, apontador do jogo do bicho, morador do morro do Zinco, faz uma análise bem próxima da desenvolvida pelo grupo de universitárias bolsistas da UPP, ao dizer que, diferentemente dos edifícios de apartamento do *asfalto*, o morro é uma *comunidade*, onde os moradores todos se conhecem e estão implicados uns com os outros, enquanto nos edifícios, os vizinhos, muitas vezes, não chegam sequer a se conhecer, chamando atenção para um tipo muito particular de sociabilidade.

desta pesquisa, ou seja, o fato de, independente de morarem em favelas ou não, de morarem no morro ou em favelas planas, como é o caso de CDD (Cidade de Deus) e Complexo da Maré, estes estudantes morarem em locais onde é desenvolvido um tipo particular de sociabilidade, baseado em *valores comunitários*.

Estes *valores comunitários* formam um binômio em relação aos valores referentes às *individualidades* e podem ser exemplificados no próprio campo familiar. Em pesquisa sobre a inserção precoce no mundo do trabalho e as representações simbólicas deste entre famílias de camadas populares, Dauster (1991:7) identifica “referências claras à família como totalidade e valor e ao indivíduo subsumido no sistema hierárquico e relacional”. Dentro desta mesma lógica, por exemplo, Juliana é incentivada pelo esposo e pastor a fazer o curso de pedagogia, mesmo preferindo o de matemática, para colaborar com os projetos voltados para a comunidade. Há, também, o caso de Lucimar em que a comunidade contribui para o desenvolvimento de seu projeto que não é apenas individual.

Além disso, há sugestões, no interior do discurso dos entrevistados, de que o nível de escolaridade dos pais e acesso aos bens culturais, em geral, seja também um determinante do conceito de *camada popular*, além, em seu caso específico, da passagem por pré-vestibulares comunitários, freqüentados quase que exclusivamente pelos setores populares. Mas, freqüentar pré-comunitário não é, tampouco, um critério estável de definição. Há, entre os estudantes universitários entrevistados, alguns que não estudaram na rede pública de ensino no ensino fundamental e médio e não freqüentaram pré-vestibulares comunitários para o vestibular, havendo ainda, alguns que puderam pagar cursinhos particulares mais populares.

Em entrevista, João Pedro, estudante de jornalismo da UPB, classifica-se como *classe popular*. No desenrolar da conversa, entretanto, sabendo que ele acabara de adquirir um microcomputador, peço esclarecimentos e, por e-mail, ele responde:

Me considero parte do setor popular, sim. É uma ralação danada pra pagar a metade da faculdade, só Deus sabe... Bem, realmente eu pago quase a metade (uns cinquenta e pouco por cento...) da mensalidade devido a minha mãe ser funcionária do Estado - a única vantagem desse emprego... Me considere como um duro com cara de *playboy*, como dizem por aí... Não

sei definir bem classes populares, mas acho que sou, sim, pois vivo do salário da minha mãe, que nem chega a R\$ 500, 00, e que é pra mim, pra ela e meu irmão. Meu pai ajuda pagando a faculdade, e me aliviando em algumas coisas, quando necessário. Durante toda minha vida eu paguei minha escola com a pensão que recebia, pois meu pai sempre quis que eu estudasse em bons colégios, e pagava a pensão a mais para que eu pudesse ter acesso a isso. Bem, a essa altura você já deve ter lembrado que eu tenho computador em casa (ganhei ano passado, pouco depois de entrar na Oficina, graças ao diferencial do FGTS que meus pais receberam...).

João Pedro, apesar de não estar trabalhando no momento da entrevista esteve, ao longo de todo o ano em que mantivemos contato, engajado em projetos sociais remunerados ou fazendo *bicos* temporários.

O trabalho como valor constitui um elemento definidor importante das camadas populares tanto pelo tipo de relação com os meios de produção (trabalho intelectual x trabalho braçal), quanto pela entrada muito precoce no mercado de trabalho e as longas jornadas de trabalho, além de habitarem, em geral, longe do emprego, o que lhes impõe uma rotina com longos e cansativos deslocamentos. Tudo isso, como já foi tratado em textos anteriores, estabelece uma relação muito particular e distintiva com o *tempo*, bem como com as atividades de lazer, de ócio e de formação.

O que pude observar no contato intensivo que mantive em uma *comunidade de baixa renda* (C2), incrustada na zona sul da cidade, é que a idéia de *formação* parece ser subjugada pelo *ethos do trabalho*. As famílias de baixa renda, em geral, valorizam a escola e criam condições para que seus filhos completem o ensino fundamental, mas o projeto de formação superior visando uma entrada em setores mais qualificados (e mais bem remunerados) do mercado de trabalho é, normalmente, descartado frente à urgência de compor o orçamento familiar. Este projeto é adquirido, nos casos daqueles que chegam à universidade, nos meios de socialização secundária (principalmente a igreja, projetos sociais, grupos de mobilização comunitária e até a própria escola, em grau bem menor).

Segundo Dauster (1991:7), deve-se entender que, no nível de suas práticas e representações, a família tende a se organizar como “unidade de rendimentos, isto é, grupo no qual a formação de um fundo coletivo através da soma de salários individuais permite assegurar um determinado padrão de consumo” (Durham, 1980).

Assim, a escola é vista tanto como uma ocupação do tempo livre dos jovens que se socializam em comunidades onde há um grande apelo para o envolvimento em atividades ilegais ligadas ao tráfico de drogas (“mente vazia, oficina do diabo”), como um espaço de qualificação mínima exigida para ocupação das posições mais humildes no mercado de trabalho (“até pra ser lixeiro tem que ter o segundo grau completo”). Além disso, segundo Dauster, “o trabalho de crianças e jovens é visto como ‘formador’, facilitando o início da vida profissional”. Assim, “a inserção no trabalho deve-se não apenas às condições econômicas destas famílias, mas (...) como uma estratégia do sistema de socialização das camadas populares que não se opõe necessariamente à escola mas, ao contrário, deve complementá-la”. O trabalho nas camadas populares, portanto, segundo a autora, tem sua importância não apenas enquanto valor econômico, mas também cultural.

Dentro desta visão de mundo, onde a ocupação de posições que exigem maior qualificação está, em princípio, fora do campo de possibilidades da maioria dos moradores de uma comunidade de baixa renda, a participação de jovens em projetos sociais como o que acompanhei por dois anos é reconhecido pelas famílias mais como fonte de renda para compor o orçamento familiar e ocupação do tempo livre do adolescente do que como espaço de formação propriamente dito, de tal forma que as famílias preferem que seus filhos estejam engajados em projetos sociais que ofereçam maiores benefícios (maior valor de bolsa, cesta básica, lanche...), mesmo que estes projetos sejam mais voltados para recreação e ocupação do tempo livre do que para processos de formação.

Souza e Silva (2003) também chama atenção para o valor do trabalho na comunidade da Maré, onde predomina a concepção de que “muito estudo não traz emprego” e o mais importante é ter uma *profissão*. Curiosamente, observou, em sua pesquisa, que é precisamente o *ethos do trabalho* que favorece a formação do que ele chama de *inteligência institucional*, revelada pelo “grau de compreensão sobre as *regras do jogo* no campo escolar e a maneira de jogar com elas” (Souza e Sila, 2003:128).

O pesquisador observou que a maioria dos pais, contrariando o “mito da omissão paternal”, mesmo não sendo escolarizados, valorizam a escola, ao menos nos primeiros ciclos do ensino fundamental. Entretanto, a necessidade do ingresso precoce no mercado de trabalho gera dificuldades de conciliação entre trabalho e

estudo, o que leva muitos jovens a abandonarem o projeto da escolarização superior. Temos aí, em oposição à *infância de longa duração*, comum nas famílias de classe média, a *infância de curta duração*, bem como a *escola de curta duração* (Dauster, 1991).

Na C2, dizia-se que para participar da Oficina de Vídeo, por exemplo, era preciso ser da “classe média do morro”, uma vez que a bolsa oferecida era baixa e a família tinha que ter condições de prescindir da ajuda do filho no orçamento familiar. Neste projeto, enfrentávamos um grave problema de evasão em função da necessidade de o jovem buscar outras fontes de renda e acabávamos, por esta razão e perversamente, atendendo mais aos jovens que menos precisavam...

Entre as trajetórias exitosas trazidas por Sousa e Silva (2003) em sua pesquisa, pode-se dizer que a maioria das famílias dispunha de condições tais que garantiam um investimento diferencial em relação à formação, como a contratação de professoras explicadoras antes da entrada na escola e durante para ajudar nas dificuldades encontradas (a maioria ligadas à língua portuguesa), por exemplo. Este é um tipo de investimento inacessível para a maioria das famílias das comunidades de baixa renda.

Além disso, o pesquisador relata que muitas destas famílias criavam estratégias para manter seus filhos afastados da *rua*, evitando que se socializassem com a vizinhança. Podemos pensar, neste caso, na criação de uma distinção no meio social da comunidade e proximidade com a idéia de *classe média*, tal como formulada por Marx e Engels (Apud Bottomore, 1984), como uma espécie de *aburguesamento do proletariado*.

Dependendo das condições econômicas da família, é muito comum, como relata o pesquisador, a eleição de apenas um dos filhos para “ser doutor”. Este membro da família pode ser isento de uma participação mais efetiva na economia do lar e até mesmo dos afazeres domésticos, enquanto outros são lançados precocemente no mundo do trabalho e ajudam a sustentar o projeto do “escolhido”. Conheci, em C2, algumas histórias de jovens que se viram obrigados a abandonar os estudos porque a mãe tinha que trabalhar e era preciso que a filha mais velha cuidasse da casa e dos irmãos menores, por exemplo. Estas situações incluem-se, também, dentro do valor holístico do vocábulo *comunidade*, no caso representado pela família, onde o indivíduo e seus projetos estão subsumidos no sistema hierárquico e relacional. Assim como Souza e Silva,

observei, em C2, a predominância de mulheres como chefes dos núcleos familiares.

As trajetórias escolares exitosas (entenda-se aí a conclusão do ensino fundamental e ingresso em uma universidade paga de baixo prestígio acadêmico) observadas em C2 estão relacionadas a famílias com este mesmo perfil, onde prevalece a moral do “caminho do bem”, longe da rua e do tráfico. No interior deste *ethos*, encontramos estratégias como trancar (literalmente) a criança em casa, ocupar todo o seu tempo com atividades e incluí-la em grupos religiosos que acabam tendo um papel fundamental em sua formação e na proximidade com a cultura escrita.

Por tudo o que foi relatado nesta sessão, a definição de Bosi (1998) do *pobre* como “aquele que trabalha de dia para comer de noite”, como base do desenvolvimento do conceito de *classes laboriosas*, com o qual trabalha, me parece bastante próximo do que pude observar empiricamente. Segundo a autora, “a luta pela sobrevivência exaure seus meios e forças. A diminuição da jornada é uma tendência irreversível, mas o horário e as condições de trabalho são ainda um fator de segregação que os deixa à margem da festa do lazer e do conforto” (2001:204) e eu acrescentaria, ainda, à margem do consumo cultural de prestígio e da cultura escrita, em particular. O comentário de Lindonéia, estudante bolsista da UPP, a respeito da discussão sobre notícias de jornais sobre o sistema de cotas, ilustra bem esta situação: “E você acha que a gente lá tem tempo de acompanhar essa discussão? Nem tempo, nem dinheiro para comprar esses jornais!”.

Para concluir, ao menos na singularidade empírica desta pesquisa, é possível afirmar que a categoria *camada popular* abarca grande heterogeneidade, desde local de moradia (subúrbio, favela, comunidade, bairros populares), utilizar-se ou não dos serviços públicos, sejam de ensino ou de saúde, até as suas diferentes lógicas de consumo.

Apesar de tanta diversidade, as auto-representações nativas apontam para alguns traços homogêneos que foram possíveis reconhecer e que justificam, em certa medida, a adoção de uma categoria englobante: o baixo poder aquisitivo e de acesso aos bens culturais de maior prestígio, o baixo nível de escolaridade das famílias, o *ethos do trabalho* se sobrepondo ao *ethos da formação*, a relação com o tempo, além da prevalência de valores *comunitários* em detrimento de desejos individuais, nos locais de residência.

Este conjunto de aspectos presentes nas representações nativas vão ao encontro da definição de Nicolaci-da-Costa (In. Dauster, 1991:1), segundo a qual, o conceito de camadas populares no Brasil abrange “setores ditos de baixa renda de uma sociedade complexa que não detêm o capital cultural e lingüístico tido como legítimo – aquele detido pela classe média -, o que faz com que sua inserção no mercado de trabalho seja precária e sua renda baixa”.

A partir da delimitação deste estrato social, apesar de sua diversidade e heterogeneidade internas, parece razoável aceitarmos que estas condições de socialização primária não são, em princípio, favoráveis à apreensão do *habitus* da leitura e da escrita, exigindo a adoção de políticas públicas específicas, conforme tentarei demonstrar nos itens seguintes.

Notas sobre o conceito de leitura e de escrita

O letramento, tal como definiu a professora Magda Soares (1998:18), “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o *estado* ou a *condição* que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se *apropriado* da escrita” é, notadamente, uma questão de enorme interesse para a educação. 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.

Temos hoje, grande interesse em desenvolver projetos e políticas públicas de incentivo à leitura, justamente em função do reconhecimento da importância de afirmarmos o estado de *letramento*, numa tentativa de buscarmos expressar, através de uma nova terminologia, a positividade do que conhecemos como *analfabetismo*, ampliando as expectativas do que seria *alfabetismo* para além da competência da leitura e da escrita, mas principalmente do *saber fazer uso* do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Entretanto, parece haver uma grande polissemia entre estes termos. Que leitura e que escrita desejamos incentivar e legitimar? Neste sentido, parece-me relevante o aprofundamento da análise das diversas significações que estão sendo conferidas aos termos *ler* e *escrever* nos discursos que polemizam entre si.

O 12º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) teve como tema: “Múltiplos objetos, múltiplas leituras: afinal, o que lê a gente?”. Em sua conferência intitulada “Sobre a leitura e seus valores”, o professor da Unicamp, Sírio Possenti, traça um mapa dos principais discursos sobre a leitura atualmente no Brasil, argumentando que não há discurso que não tenha um contra-discurso, sublinhando ainda o fato da questão da leitura ser eminentemente uma questão política. Dentre os diversos discursos sobre a leitura, Possenti destacou dois que alimentam esta polêmica, admitindo que esta não se resolve, mas se mantém, enquanto os discursos ganham corpo.

Um destes discursos seria sustentado pelas seguintes teses: que o brasileiro não lê, que nem toda leitura pode ser considerada leitura, mas apenas a leitura de *bons* textos, ou seja, o objeto da leitura dita legítima deve estar de acordo com os cânones literários. Além disso, a maneira como se lê também não pode ser *qualquer maneira*, havendo a *boa* e a *má* leitura. Neste discurso, o leitor é concebido como um sujeito necessariamente mais crítico e participativo, tornando-se mais crítico e participativo a partir da própria prática da leitura, da *boa* leitura de *bons* livros. Não obstante, a leitura seria uma escolha individual, orientada pelas necessidades existenciais do leitor.

Outra tese que sustenta este discurso é a de que há obras que são intrinsecamente melhores do que outras e um dos critérios para defini-las seria a densidade psicológica dos personagens e a elaboração da linguagem, embora, na prática, segundo Possenti, o livro *bom* seja aquele que circula em comunidades restritas e elitizadas, enquanto o *mau* livro seria aquele que é lido por muitos, pelas camadas populares.

O contra-discurso seria sustentado pela tese de que o brasileiro lê mais do que se pensa, e esta tese apoia-se em estatísticas tais como o número de visitantes na Bienal do Livro e índices de venda de livros de autores como Jô Soares e Paulo Coelho, além da ampla circulação de revistas populares como *Sabrina*. Neste discurso, ler qualquer coisa é evidentemente ler e qualquer leitura é *boa*.

Ao contrário do discurso anterior, para os defensores destas teses, a leitura não melhora ninguém, nem converte, nem subverte, e ler qualquer coisa é melhor do que não ler nada. Em relação ao valor intrínseco das obras, este discurso sustenta a tese de que não há obras melhores do que outras mas, simplesmente, há obras mais adequadas a certos momentos históricos e determinados grupos sócio-

culturais, pois a leitura é condicionada por fatores histórico-sociológicos e culturais, onde a posição de classe e de gênero, por exemplo, são fatores determinantes na relação do leitor, tanto com o objeto de leitura, quanto com a própria leitura. Não haveria, portanto, um gosto individual, mas um gosto de classe, e que o fato de um livro permitir várias leituras, não quer dizer necessariamente que isso se deva à subjetividade do leitor, mas antes, tão somente que o livro tem vários sentidos.

Além destes dois grandes blocos de teses haveria, segundo o autor, teses menos defendidas que, entretanto, representam certos setores da sociedade e também se encontram em disputa neste cenário polêmico sobre as práticas de leitura na contemporaneidade. Uma destas teses é a de que a leitura não é um bem em si, mas uma prática histórico-social. A leitura teria um valor histórico, mas que seu valor permanece enquanto valor, por um certo período de tempo. Por outro lado, sabemos que os textos “datados” também ressurgem em novos contextos históricos, assumindo novos significados.

Outra tese menos defendida, mas não menos potente, seria a de que a leitura tem sido muito mais objeto de dominação do que de emancipação. Aqueles que têm acesso à leitura, em geral ocupam as posições de maior prestígio social, assumindo a liderança em diversos aspectos sobre aqueles que não lêem. Exercem ainda seu poder propagando que aqueles que não lêem devem ler e, como se não bastasse, ditam o quê eles devem ler.

Há, neste cenário, teses contraditórias sobre as ligações entre leitura e prazer. Enquanto em certos discursos defende-se a tese de que ler é um prazer, um “mote libidinoso”, segundo Possenti, outros contra-argumentam que a leitura prazerosa não é necessariamente melhor do que as outras. Há ainda aqueles que defendem a tese de que ler é um direito de cidadania que deve ser respeitado e oportunizado como um dever do próprio Estado.

Aprofundando a discussão a respeito das ligações entre leitura e prazer, Arena (2003), no mesmo congresso, faz uma comunicação sob o título “Nem hábito, nem gosto, nem prazer”, a partir dos discursos oficiais de programas de incentivo à leitura, e chama-nos a atenção para a *intransitividade do ler e do escrever* em par com a ênfase nas idéias de estimular e criar o *hábito*, desenvolver o *gosto* e promover o *prazer*. Segundo o autor, a leitura é apresentada nestes discursos como objeto idealizado e reclama pela importância da formação do

leitor transitivo, da *leitura transitiva*. No discurso que se tornou hegemônico no interior das políticas públicas, a leitura é compreendida, segundo Arena, “como ação sem objetos ou, implicitamente, com apenas um objeto – o livro de literatura”, como algo, portanto, imanente ao próprio leitor, e não como uma prática que se desenvolve nas redes de relações sociais. A leitura deveria, portanto, ser compreendida “não mais como uma dama solitária, sem acompanhantes, mas como uma fértil companheira de múltiplos objetos, a leitura passaria a ser referida como ‘a leitura de’ e não simplesmente ‘a leitura’” (Arena, 2003:54-55).

Campanhas orientadas por aspectos tais como o hábito, o gosto e o prazer seriam, para o autor, “ações de superfície restritas às áreas do treinamento, quando se pensa em hábito, e às áreas das sensações, quando se pensa em gosto e prazer” (2003:55). Para Arena, a leitura de um objeto definido distanciaria-se tanto do campo do *treinamento* quanto das *sensações*, aproximando-se de um terceiro campo, o da “satisfação de *necessidades* criadas pelo próprio leitor, ou pelo aprendiz, na relação que mantém com os outros homens e com os objetos de conhecimento que encontram ao caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações” (2003:55).

Afastando a concepção de leitura do campo do treinamento e das experiências puramente sensoriais, Arena estabelece uma relação estreita entre o leitor e o objeto da leitura, através do conceito de *necessidade*.

Pensando a necessidade como função motriz dos gestos de leitura, plena de transitividade, intrinsecamente ligada ao objeto de leitura, esta deixa de ser uma “dama solitária e inatingível” (*leitura urânica*), presa ao campo das idealizações, e encarna-se nas redes sociais dos significados, “fértil companheira de múltiplos objetos” (*leitura pandêmica*).

E como se constituiria a necessidade de leitura? Ora, se pesarmos na leitura, tanto quanto a escrita, como práticas eminentemente culturais, ou seja, nelas não havendo nada de *natural*, sendo construídas nas intrincadas tramas das redes sociais, podemos dizer que a necessidade de leitura e de escrita se constitui somente quando, e se, adquirem *valor social*.

Segundo Bourdieu e Chartier (1996), a leitura é um consumo cultural entre tantos outros e, como tal, é historicamente variável e produto das condições nas quais nos constituímos enquanto leitores. Sendo assim, ler não se dá por si

mesmo, existe uma *necessidade* de leitura, “e devemos colocar a questão das condições nas quais se produz essa necessidade”. De acordo com Bourdieu (1996:238), só “é possível ler quando existe um mercado no qual possam ser colocados os discursos concernentes às leituras (...) e terminamos por esquecer que, em muitos meios, não é possível falar de leituras sem ter ar pretensioso”. Dentro deste pensamento, Bourdieu entende a necessidade da leitura como uma relação material, concreta, entre o leitor e seu objeto de leitura, construída através do valor social que este objeto adquire em um determinado meio social:

Mas como é produzida a necessidade do produto? Procurava estabelecer relações entre um produto e as características sociais dos consumidores (quanto mais se eleva na hierarquia social, mais se consomem bens situados num nível elevado da hierarquia de bens, etc.). Mas eu não me interrogava sobre a produção da hierarquia de bens, e sobre a produção do reconhecimento desta hierarquia. Ou pelo menos eu me contentava em nomeá-la, sem mais, enquanto me parece que o próprio das produções culturais é que é preciso produzir a crença no valor do produto, e que essa produção da crença, um produto não pode jamais, por definição, dominar sozinho; é preciso que todos os produtores colaborem nisso, mesmo combatendo-se. (...) Portanto, entre as condições que devem ser preenchidas para que um produto intelectual seja produzido, está a produção da crença no valor do produto. (Bourdieu, 1996:239-240)

A partir da reflexão de Bourdieu, podemos inferir que, para um produto cultural ser consumido, é preciso que este tenha adquirido um valor, ou que tenha sido desenvolvida uma *crença no valor do produto*, em seus próprios termos. Ora, desde uma perspectiva sociológica, sabemos que os valores só existem na relação social e, portanto, a garantia do acesso ao livro como produto cultural não chega a ser suficiente. É preciso que haja *necessidade* de consumo, *necessidade* de leitura, que aquele objeto tenha um valor partilhado por algum grupo social.

Assim, entende-se, por exemplo, a leitura da Bíblia, tão difundida entre grupos evangélicos de baixa escolaridade, uma vez que o livro sagrado como objeto cultural tenha adquirido um valor social partilhado por aquela determinada comunidade capaz de produzir discursos de interesse comum sobre tal leitura. O mesmo se dá entre jovens jogadores de RPG. No interior desta prática cultural, cria-se a necessidade de certas leituras como a obra de Tolkien e *Drácula* de Bram Stoker, por exemplo, necessidades que, por mais que a escola se esforçasse, dificilmente seria capaz de produzir. O que ocorre é que tanto a Bíblia quanto *O*

Senhor dos Anéis e *Drácula* adquiriram um valor social, um significado simbólico, um valor de uso e até mesmo de troca (através dos discursos sobre estas leituras) em suas respectivas comunidades, gerando a *necessidade da leitura* destes objetos culturais especificamente.

Lahire (1997) nos traz um exemplo interessante, no âmbito do processo de socialização primária, para compormos o conceito de necessidade como motriz dos gestos de leitura enquanto práticas culturais constituídas nas relações sociais em função do valor simbólico que determinados objetos de leitura venham a adquirir. O autor relata a situação em que os objetos culturais podem permanecer em estado de *letra morta*:

A existência de um capital cultural familiar objetivado não implica forçosamente a existência de membros da família que possuam o capital cultural incorporado adequado à sua apropriação. Os pais compram livros, dicionários, enciclopédias (que, freqüentemente, constituem investimentos financeiros muito altos) para seus filhos, mas sem que possam acompanhá-los em suas descobertas desses objetos culturais. Não desempenham – por falta de disposição ou de oportunidades – o papel de intermediários que possibilitaria aos filhos apropriarem-se dos textos que são colocados à disposição deles. (...) As crianças são, portanto, colocadas numa situação paradoxal, uma vez que possuem objetos cuja ausência de utilidade familiar podem constatar todos os dias. (...) Esse patrimônio cultural quase não é mobilizado pelos membros da família, e as crianças estão, muitas vezes, privadas dele. Trata-se, portanto, de um *patrimônio cultural morto, não apropriado e in- apropriado*. (1997: 342-343)

Neste exemplo, Lahire introduz um outro elemento fundamental na formação da *necessidade de leitura*: o mediador. Interessante porém que, muitas vezes, esta mediação se dá de forma menos ativa do que a idealizada pelo autor, não sendo imprescindível que o mediador acompanhe de perto as *descobertas destes objetos*, sendo suficiente que estes objetos sejam *usados*, que adquiram um *valor de uso* e, portanto, um valor simbólico no interior de determinada comunidade.

A situação dos livros como *patrimônio cultural morto, não apropriado e in- apropriado* é uma situação, infelizmente, recorrente em muitas escolas: não basta, portanto, que o governo invista na aquisição de livros, doando-os às escolas, ou diretamente aos estudantes, faz-se necessária a atuação de um leitor mais experiente que possa mediar a relação entre o jovem leitor e o objeto cultural-livro, é preciso que se construa sobre o livro um valor de uso, um valor

social, para além do uso meramente escolar. É preciso que haja uma relação de *necessidade* de leitura semelhante à necessidade de conhecer o resultado do campeonato de futebol ou os acontecimentos do último capítulo da novela, por exemplo. Interessante ressaltarmos que esta relação de necessidade e de interesse não está intrinsecamente ligada a algum possível traço de ludicidade mas, antes a uma *função social*, havendo grupos sociais que se interessam, por exemplo, por filmes de terror ou noticiários trágicos.

Há exemplos curiosos, também, em que pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade atuam como mediadores na construção do valor da formação, da leitura e da necessidade de ler, pelo simples fato de atribuírem um “*lugar simbólico* (nos intercâmbios familiares) ou um *lugar efetivo* ao ‘escolar’ ou à ‘criança letrada’ no seio da configuração familiar” (Lahire, 1997:343). Foi o que ocorreu com Mariana, estudante da UPP. Sua mãe se ocupava da cobrança de seus deveres escolares, acompanhando todas as lições e cobrando as leituras. Mariana estava já na segunda série do primeiro ciclo do ensino fundamental quando descobriu que sua mãe era analfabeta. A partir de então, como acontece muito recorrentemente nas camadas populares, a filha passa a ocupar o lugar do mediador, desde a alfabetização da mãe até a socialização das leituras que realiza na faculdade.

A vitalidade desta concepção de leitura como prática cultural, que se constrói nas relações sociais através da formação da necessidade criada por valores partilhados socialmente, encontra-se, na medida em que se afasta da ideologia do *dom*, ainda tão presente nos variados discursos sobre a leitura. Assim, a formação de leitores não depende de uma graça divina, nem tampouco do empreendedorismo individual. Não se forma um leitor apenas com *força de vontade*. Podemos dizer, contrariamente, que a força de vontade que move o leitor em busca de seu objeto é construída socialmente.

Nos relatos de leitores mais ou menos competentes, no interior desta pesquisa, a idéia do dom e da força de vontade individuais estão muito presentes. Há, também, recorrentemente, a idéia de *sorte*, quando se reconhece o papel de mediação de algum professor especialmente dedicado, amante de livros, ou à oportunidade de, através do pai porteiro, ter acesso à biblioteca de uma família de classe média⁵, por exemplo. Pensar a formação de leitores como um processo eminentemente social implica que o Estado se responsabilize em criar as condições materiais e simbólicas para que a construção deste leitor, que não encontra as condições nos meios de socialização primária, as encontre, não por sorte, mas por ações planejadas no ambiente escolar, promovendo condições semelhantes às encontradas no ambiente universitário (bem como em outras organizações da sociedade civil) e que favorecem a formação tanto de leitores quanto de escritores, como veremos mais adiante.

Compreendo a formação, tanto do leitor quanto do escritor, como um longo processo de apreensão de certas *disposições* e um conjunto de gestos (desde a construção da necessidade da leitura, até as estratégias de seleção e acesso ao objeto de leitura, passando pelo movimento de recolhimento) que compõe o que podemos chamar de *habitus da leitura e da escrita*, como processos de *socialização primários* ou *secundários*.

De acordo com Berger & Luckman (1985), a realidade objetiva externa é interiorizada através de um processo dialético, exteriorização, objetivação e interiorização, sendo a interiorização, a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, tornando-se objetivamente significativo. Este processo não resulta de criações autônomas de significado: o indivíduo assume um mundo pré-existente.

Os autores definem o processo de socialização como “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”(1985:175), sendo a socialização primária a “primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-

⁵ É digno de nota o fato de, no conjunto de relatos sobre eventos afortunados de encontro com condições favoráveis à formação das práticas de leitura e de escrita, nenhum dos entrevistados citar o papel da biblioteca escolar. Em geral, as escolas públicas não dispõem de bibliotecas, ou estas encontram-se fechadas por razões diversas e, caso em funcionamento, o seu responsável, em geral não é capaz de promover um ambiente leitor neste espaço. Sobre a situação das bibliotecas em escolas de formação de professores, especificamente, ver Pavão, 2001.

se membro da sociedade”, enquanto a socialização secundária é compreendida como “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”.

Como os processos de interiorização da realidade objetiva se dão através da mediação de indivíduos que se tem em alta conta (como os pais, ou familiares próximos, nos processos de socialização primária, por exemplo), o confronto da realidade social interiorizada na infância com a realidade social mais ampla gera conflitos e resistências: “são necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância. É preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas mais tarde” (Berger & Luckmann, 1985: 190). Vejamos, a seguir, portanto, como se deram alguns destes processos na trajetória de universitários das classes trabalhadoras ao longo dos três anos em que os acompanhei em sua formação universitária.

Últimas palavras

O acompanhamento das trajetórias do grupo de estudantes oriundos das camadas populares, que apresentavam dificuldades relativas à leitura e expressão escrita, aponta para a importância da dimensão formadora da universidade na formação do *habitus* da leitura e da escrita. De outra parte, a análise das trajetórias exitosas de estudantes dos setores populares, vindos também da rede pública de ensino ou de colégios particulares mais populares, que se sentiam seguros em relação a estas mesmas práticas, apontam para o papel formador de determinadas redes sociais, incluindo a igreja, movimentos sociais e políticos, entre outros, para além do espaço escolar, incluindo os pré-vestibulares comunitários.

O que nos leva a perguntar: por que os onze anos do ensino fundamental e médio têm se mostrado tão pouco eficazes na formação destas mesmas práticas como comprovam os programas de avaliação?

Estas informações são indicadores do papel destes meios de socialização secundária (universidade, movimentos sociais, igreja etc.) na produção do valor destas práticas nestas redes sociais, o que parece não acontecer no espaço escolar. Este “dado” da pesquisa merece atenção, creio, sobretudo no sentido de nortear as políticas públicas de fortalecimento da escola pública no Brasil em torno da idéia de que venha a se tornar, também, um espaço de socialização onde estas práticas

adquiram um valor social, sem o quê as demais medidas, inclusive de abastecimento do acervo das bibliotecas escolares com novos títulos, tenderão a fracassar.

Um dos aspectos presentes na universidade e que concorrem para a produção do valor social da leitura e da escrita estaria relacionado ao elevado nível de formação dos professores universitários e ao fato de eles mesmos, por exigência de sua própria carreira, serem leitores e produtores de textos. Outro aspecto que compõe o que temos chamado de *ambiente leitor* são as facilidades de difusão de material impresso, seja através de bibliotecas ou da fotocópia como instituição pedagógica, além dos laboratórios de informática que garantem, em certa medida, a inclusão digital e que deveriam ser ampliados e adaptados à realidade dos estudantes que trabalham.

Parece haver, contudo, uma distorção ideológica em creditar à universidade um caráter redentor no interior do amplo e complexo problema da desigualdade do acesso à educação e à cultura escrita no Brasil. Sem desmerecer a sua dimensão formadora, muito pelo contrário, a universidade brasileira, hoje, ainda desempenha um papel consideravelmente conservador/reprodutor e a reforma universitária que se anuncia não parece muito promissora no sentido de reverter esta situação, muito pelo contrário.

Parece-me, portanto, preferível conceber a universidade brasileira de forma dialética; se por um lado, apresenta uma dimensão transformadora, de outra parte não podemos ignorar que através desta instituição reproduzem-se os valores de uma sociedade altamente hierarquizada e conservadora, de modo que desconsiderar uma ou outra faceta do espaço universitário constituiria, ao meu ver, uma análise ideológica e simplista de uma realidade extremamente complexa e contraditória.

Seria necessário também, da mesma forma, investigar em que medida as motivações, que sustentam o projeto de tornar-se universitário, correspondem, de um lado a escolhas engajadas em um projeto mais amplo de transformação social ou, de outro, com a busca de condições mínimas necessárias para a sobrevivência em uma sociedade altamente competitiva. Embora esta pesquisa indique que estes projetos individuais estão, na maioria dos casos, engajados em projetos

englobantes (o que Jailson tem chamado de *revolução silenciosa*⁶), encontram-se também nestas trajetórias, um processo de aderência pouco crítica aos valores das camadas dominantes, através da apreensão do *senso do jogo*.

O cenário parece indicar que garantir o acesso das camadas populares à universidade através da reserva de vagas não anula o seu efeito reprodutor, na medida em que os procedimentos de exclusão e de distinção continuam operando no ensino superior. Assim, o sonho de formar médicos e engenheiros anunciado pelo Educafro, por exemplo, não vem se realizando e as relações hierárquicas se reproduzem, inclusive, entre os diversos cursos da universidade. Além disso, seria ingênuo desconsiderarmos que o sistema de produção de valor dos certificados do ensino superior altera-se na medida em que se democratiza, desenvolvendo-se novas estratégias de distinção e hierarquização, assim como vimos acontecer no ensino fundamental.

Se fecharmos os olhos para as discrepantes desigualdades em nosso sistema de ensino e continuarmos pensando as trajetórias exitosas pela perspectiva voluntarista, como *milagres*, *sorte* ou efeito de *grande força de vontade individual*, estaremos desobrigando o Estado de uma de suas mais importantes funções: a de garantir o acesso à educação gratuita, de qualidade para todos, sem distinção, pois no triste deserto em que vivemos, negar o acesso ao poço é, no mínimo, cruel. No caso específico do recorte do objeto de interesse desta pesquisa, reconhecemos que a apreensão do *habitus* da leitura e da escrita constitui condição necessária para a formação do leitor e do escritor autônomos indispensável na vida universitária e na formação profissional de qualidade.

Bibliografia

- ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In.: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). *Atuação de professores: proposta para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM editora, 2003.
- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

⁶ Jornal *O Globo*, 19 de agosto 2000, pg. 27

- 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.
- BOSI, Ecléa. Cultura de massas e cultura popular. Leituras de operárias. In. OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- BOTTOMORE, Tom y hortos. *Diccionario del pensamiento marxista*. Madrid: Editorial Tecnos, 1984.
- 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.
- 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. *Uma infância de curta duração – o significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do ‘fracasso escolar’ nas camadas populares urbanas*. Rio de Janeiro: Educação PUC-Rio, nº3, dez., 1991.
- DAUSTER, Tânia. *Uma infância de curta duração – o significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do ‘fracasso escolar’ nas camadas populares urbanas*. In. Cadernos de Pesquisa, nº82. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- DURHAM, Eunice. *A família Operária: consciência e ideologia*. In. Dados, vol.23, nº2, 1980.
- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poesis, aisthesis e katharsis. In.: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1979.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- PAVÃO, Andréa. *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de RPG*. São Paulo: Devir, 2000.

- 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.
- NICOLACI-DA-COSTA, A.M. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- SOARES, Magda. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA e SILVA, Jailson. *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.
- VIERIRA, M^a Celina T. *Leitura na universidade: um processo em construção*. São Paulo: PUC-SP (Tese de Doutorado).