

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE PESQUISA

**“O CAMPO SIMBÓLICO DA UNIVERSIDADE -
os professores, a diversidade cultural e a excelência acadêmica”.**

Coordenação: Tania Dauster¹

Equipe: Dione Amaral²

Anderson Tibau³

Tula Brasileiro⁴

Mônica Guimarães⁵

Sandra Mendes⁶

Maio 2005.

¹ Professora do Departamento de Educação – PUC Rio;
Pesquisadora do CNPq;
Doutora em Antropologia Social – UFRJ;
E-mail: tdauster@edu.puc-rio.br.

^{2, 3, 4} Doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação

^{5, 6} Bolsistas de Iniciação Científica do CNPq - PIBIC

APRESENTAÇÃO

Maio de 2005

Tania Dauster

O projeto intitulado “**O Campo Simbólico da Universidade**” – os professores, a diversidade cultural e a excelência acadêmica que, neste momento, estamos finalizando, pretende contribuir para os debates atuais em torno dos desafios enfrentados pela universidade brasileira, entre eles, questões relativas à diversidade sócio-cultural, a partir do ingresso dos setores populares, aliados à produção e transmissão do conhecimento, e à cultura do escrito e da leitura.

Uma das questões que abordamos ao longo desta pesquisa, diz respeito às estratégias acadêmicas utilizadas pelos professores, nosso universo empírico atual, para lidar com a diversidade sócio-cultural do alunado, visando sempre a manutenção da chamada excelência acadêmica.

As reflexões sobre a diversidade sócio-cultural têm razão de ser em face da expansão do ensino universitário nos últimos anos, segundo dados do Instituto Nacional de Educação Superior (Censo INEP/2000). Sabemos que, embora esta expansão garanta o ingresso de um maior número de pessoas em instituições de ensino superior, as condições de acesso e permanência nas mesmas são diferenciadas. Foi nossa intenção verificar tais estratégias tendo como vetor, sempre, questões relativas à cultura do escrito e da leitura, associada à transmissão de valores na universidade.

Vale lembrar que, a presente pesquisa, vincula-se a um programa de investigação voltado para questões relativas à leitura, escrita e transmissão de valores na universidade. Tal programa vem se desenvolvendo nesta universidade desde 1991, através de sucessivas pesquisas intituladas: “Cotidiano, práticas sociais e valores nos setores populares urbanos”; “O papel da escola na formação do leitor – limites e possibilidades”; “Reordenação de linguagens e formação do leitor”; “Os universitários: modos de vida e práticas leitoras” e a atual pesquisa.

Dando continuidade às questões que vêm sendo objeto das pesquisas precedentes e mantendo uma parte das questões teóricas que já emolduraram os projetos anteriores, buscamos, nesta investigação, os sistemas de representações, classificações e os significados, agora a partir do universo docente.

A pesquisa desenvolveu-se em uma universidade particular, religiosa, situada na zona sul do Rio de Janeiro. Trata-se de uma instituição que se destaca entre outras por sua cultura de ensino e pesquisa, tendo entre seus ex-alunos, profissionais de influência no contexto sócio-político nacional. Não sendo uma universidade pública, é um espaço que, através de estratégias e critérios de política universitária, admite, além de estudantes de setores econômicos de alta renda, alunos de camadas populares da sociedade, o que gera uma paisagem diferenciada pelos perfis socioeconômicos e étnicos que aí são perceptíveis.

Como estratégia de coleta de dados optou-se pelas entrevistas em profundidade, entendendo que as entrevistas são, por excelência, situações dialógicas e técnicas de coleta de dados. Na perspectiva da busca de padrões sociais, elas representam tentativas de compreensão do social nos indivíduos. Tais entrevistas foram feitas por dupla de entrevistadores e a forma de escolha dos professores a serem entrevistados foi através do sistema de redes, isto é, cada professor apresentava o próximo.

Foram entrevistados nove docentes, sendo que, destes, sete são mulheres. Eles pertencem a diferentes áreas, a saber: Serviço Social, Matemática, Artes e Design, História, Psicologia, Física, Letras, Filosofia e Educação. Todos eles têm mestrado e doutorado. Dois fizeram pós-doutoramento fora do país e três, o doutorado fora. No tocante ao aspecto sócio-econômico, a quase totalidade dos professores, sete deles, declarou-se pertencente à classe média, sendo que oito são residentes na zona sul da cidade, considerada área nobre. A faixa etária situa-se entre trinta e nove e setenta anos, com uma maior concentração no intervalo entre os quarenta e os cinquenta anos. Seis destes professores fizeram sua graduação na própria universidade onde hoje são docentes.

Como opção teórico-metodológica fizemos uso da etnografia, o que implica em conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica.

O objetivo é compreender as redes de significados a partir do agente social, operando com a lógica e não apenas com a sistematização de suas categorias e conceitos.

Nesta apresentação, cabe também explicitar a forma pela qual este relatório está concebido.

Optamos por apresentá-lo no formato de uma coleção de quatro artigos, relativamente autônomos, produzidos pelos integrantes da equipe, ao longo do processo de investigação. Esses artigos são: “Mundo de Letras” - professores universitários, práticas de leitura, escrita e diversidade social; “Entre o Manuscrito e o Digital” - leitura e escrita dos professores universitários; “Leituras Proibidas, Rituais de Leitura, Acervo dos Professores e Preferências Literárias” e “As Técnicas do Corpo e as Práticas de Leitura”. Compõe-se, também, de uma pequena etnografia intitulada “Leituras ao ar livre – como ser leitor cercado de verde por todos os lados”, realizada no campus da universidade estudada que constará dos anexos.

Nos anexos o leitor encontrará, ainda, os dados sociológicos dos professores entrevistados em formato de narrativa e em tabelas.

Gostaríamos de esclarecer que o leitor perceberá algumas recorrências entre os textos. Isso se justifica na medida em que toda a produção aqui apresentada emerge do mesmo campo empírico e do mesmo universo social, havendo entrecruzamento de temáticas algumas vezes.

Por fim, gostaríamos de lembrar que acreditamos ter aqui uma contribuição para a História Cultural.

Agradecemos ao CNPq e à FAPERJ o apoio financeiro recebido através de bolsas de pesquisa e apoio financeiro.

“MUNDO DE LETRAS” – PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS, PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E DIVERSIDADE SOCIAL.

Maio de 2005

Tania Dauster²

Dione Dantas do Amaral

Mônica Guimarães

Sandra Mendes

Introdução

Este texto tem como objetivo dar continuidade às discussões e artigos que temos feito em torno das práticas de leitura e escrita no contexto de uma universidade localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

O projeto de pesquisa que serve de base a esta reflexão, embora tenha mantido o mesmo campo empírico da pesquisa antecedente, configurou-se a partir de outro ponto de vista como a seguir explicaremos. Com isto queremos sinalizar que não é nossa intenção refletir sobre depoimentos e práticas dos estudantes universitários,

² **Tania Dauster** é professora do Departamento de Educação da PUC – Rio, Pesquisadora do CNPq e coordenadora do Projeto de Pesquisa: “O Campo Simbólico da Universidade – os professores, a diversidade cultural e a excelência acadêmica” – PUC-Rio, CNPq, 2002 a 2005; **Dione Amaral** é doutoranda do programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio; **Mônica Guimarães** é bolsista de iniciação científica do CNPq – PIBIC; **Sandra Mendes** é bolsista de iniciação científica do CNPq – PIBIC.

como fizemos anteriormente, mas, sim, tomar agora para análise tanto as práticas quanto os depoimentos de professores desta mesma instituição.

A questão da formação de leitores é um dos temas que nos impele a investigar as práticas de leitura e escrita, assim como a transmissão da cultura letrada no contexto universitário. Será que o ensino superior forma leitores? Leitores técnicos, leitores literários? O que é formar leitores? Como desenvolver o gosto pela leitura em suas diferentes e múltiplas dimensões? Como se dá no cotidiano a transmissão da cultura letrada? Como estas questões se articulam com a chamada “excelência acadêmica” e com a diversidade sócio-cultural dos estudantes?

Trata-se de um projeto de investigação dentro do campo da Antropologia. Uma das vias para a construção de conhecimento nessa área disciplinar é a etnografia concebida como descrição, observação e trabalho de campo a partir de uma experiência pessoal. Vale lembrar que a postura de base antropológica visa o entendimento das diferenças ou da alteridade, a partir de um projeto universalista.

Na perspectiva metodológica adotada, realizamos entrevistas e buscamos no discurso do universo estudado os significados, valores e representações recorrentes, mas também outras percepções que sem serem reiterativas são relevantes e significativas para os objetivos desta pesquisa.

A leitura do material coletado nos revelou dados inesperados. Dados que não estavam ainda problematizados por nós e que, neste sentido, vieram a constituir-se como nossas descobertas no campo.

Cabe mencionar que as entrevistas foram feitas na universidade, com o intuito de cobrir as perguntas e temas acima citados, considerando ao mesmo tempo uma perspectiva de relato em uma linha de história de vida. O nosso propósito foi captar o ponto de vista dos professores nos seus próprios termos.

Na medida em que, por motivos de ofício ou de estudo, o espaço no qual a pesquisa foi realizada nos é familiar, a situação de proximidade passa a compor a nossa problemática e o nosso ângulo de observação (Geertz,C., 2000; Velho,G., 2003). Outrossim, a dupla inserção como pesquisador e “nativo” implica num estranhamento do familiar (Velho,G., 1978). Como diz o mesmo autor “familiaridade e proximidade física não são sinônimos de conhecimento” (1980, p. 15), palavras que cabem na situação de contato no nosso campo pesquisado. Isto porque, mesmo partilhando com

os professores entrevistados um cotidiano universitário, nem por isso poderíamos dizer que conhecíamos o ponto de vista deles sobre uma série de assuntos que serão aqui tratados.

A nossa atitude de estranhamento levou-nos também a buscar como esses professores classificavam e organizavam a sua experiência profissional, assim como as suas representações e práticas.

Antes de iniciarmos as nossas reflexões, é importante transmitirmos os nossos sentimentos sobre esta viagem em torno de nós mesmos. Na medida em que líamos os depoimentos duas emoções nos afetavam. Uma traduz-se pelo privilégio do contato com este grupo pertencente a uma elite acadêmica e da confiança que em nós foi depositada pelos seus integrantes. Além disso, admiramos as qualidades intelectuais e de sensibilidade de todos os professores. Por tudo isso, acreditamos que os resultados de nossas interpretações são apenas aproximações à riqueza e à densidade dos depoimentos que nos foram generosamente dados. Esclarecemos, ainda, que o texto se divide em cinco itens: O Contexto Universitário; O Gosto pelos Livros; A Aula, a Pesquisa e a Excelência Acadêmica; Os Estudantes e Considerações Finais.

O contexto universitário – uma descrição física e social a partir dos professores

Se tivéssemos que rapidamente apresentar a universidade investigada, poderíamos fazê-lo, conforme a descrição que se segue abaixo.

Essa instituição universitária situa-se na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma universidade de orientação religiosa, particular, vista como de elite, que vem desenvolvendo de maneira cuidadosa um sistema filantrópico para poder abrigar estudantes de setores sociais não privilegiados economicamente, disponibilizando vários tipos de bolsas para estes estudantes, inclusive as bolsas de ação social. Esta categoria de bolsa além de liberar o aluno das mensalidades, pode significar outros tipos de ajuda. Por exemplo, apoio para passagem, alimentação, fotocópia entre outros itens necessários ao dia a dia do aluno, concedidos através de minuciosa avaliação dos recursos de cada candidato (Candau, V., 2003).

É uma universidade que se distingue no cenário nacional. Tem ex-alunos que se destacaram na vida política e econômica do país e pelo seu campus circulam “celebridades” do mundo intelectual, político e artístico. Muitos de seus cursos de pós-graduação alcançam altas avaliações pelos critérios das agências de fomento.

O nosso universo pesquisado é pequeno, mas significativo. São nove professores pertencentes aos seguintes departamentos: Cíntia da Psicologia, Miriam da Física, Helena de Filosofia, Carmem do Serviço Social, Paula da História, Joana de Letras, Jorge da Matemática, Rubens de Artes e Design e Beatriz da Educação. São sete mulheres e dois homens, situando-se, quanto à idade, entre 39 e 70 anos na ocasião de nossas entrevistas. Todos, com exceção de uma professora, pertencem ao quadro principal da instituição e trabalham em regime de tempo integral. Têm doutorado, alguns já fizeram o seu pós-doutorado, se definem como pesquisadores e orientadores. São autores e, como veremos, intensamente envolvidos com distintas práticas leitoras. Têm filhos, com exceção de uma das mulheres que é solteira. Como é de praxe, estamos usando nomes fictícios para mencioná-los.

Vale explicitar que a seleção dos entrevistados foi feita considerando-se a rede de relações da equipe da pesquisa, faceta metodológica característica das investigações na própria sociedade do pesquisador.

Começamos nossos comentários através da forma pela qual os professores vêm o seu espaço físico e social de trabalho, o que chamamos o campus. As dimensões relativamente pequenas do campus da universidade, se comparadas a outros campi, aparecem aos olhos dos professores como uma qualidade que leva à integração entre estudantes e professores de diferentes departamentos, permitindo por isto mesmo um “olhar transversal sobre o conhecimento” (Joana).

A estrutura física é um convite ao exercício de transdisciplinaridade que surge como um valor acadêmico e que se revela no trânsito de estudantes pelas distintas áreas de saber. Para Joana, sem dúvida, são os elos que se tecem entre as disciplinas aqueles que caracterizam, na sua plenitude, a idéia de universidade.

Nos mesmos horizontes de Joana, Carmem acredita que a perspectiva atual de construção do saber passa pela interdisciplinaridade. Para ela não se pode trabalhar um objeto no seu strictu sensu, ou seja, sem construí-lo nas relações entre os diferentes saberes.

Os professores são unânimes no seu apreço pelo espaço físico da universidade. Não é raro vê-lo com um “ambiente maravilhoso”. Helena vê a natureza circundante, o bosque que enche os olhos de verde e os pulmões de oxigênio e o riacho, como fatores coadjuvantes no estabelecimento de um clima acadêmico da melhor qualidade.

Aquele oxigênio entra no nosso cérebro. Cada vez que a gente atravessa de um edifício para o outro, a gente respira, os alunos respiram também. É muito interessante que se possa conviver com alunos de outras áreas. (Joana, Letras).

É curioso ver como os depoentes estabelecem relações entre o espaço físico pequeno, concentrado e prazeroso da universidade e os valores que remetem tanto à sociabilidade (Simmel, G., 1978) gratuita entre alunos e professores, quanto a outras práticas de convívio acadêmico expressas nas articulações interdisciplinares que são pertinentes à esfera da construção do saber universitário.

No discurso tanto de Helena, quanto de Paula, emerge um outro valor associado a este mundo acadêmico. Trata-se da sua dimensão humanista. Para elas esta faceta pode ter como razão de ser o ethos católico da instituição. É neste sentido que Paula vê como fundamental “o saber ligado à construção de valores”, segundo ela algo que existe nesta universidade e sobre o que falaremos mais tarde. No entanto, a mesma professora faz uma ressalva relativizadora, uma vez que acredita serem os valores humanistas identificáveis tanto no catolicismo como em outras religiões.

A chamada face humanista da universidade é um dado recorrente nos depoimentos deste universo. Nas palavras de Carmem:

“Eu gosto muito desta universidade, porque inspirada por estes princípios cristão e humanistas, mesmo vivendo essas contradições de agora, ela tenta, vamos dizer, neutralizar certos problemas dessa nossa modernidade”.

Existe uma outra marca na universidade que é apresentada como algo que a singulariza, aos olhos dos professores. Beatriz aponta para as “condições de trabalho inegáveis, embora ameaçadas pela queda de financiamento público”. “Um espaço agradável, uma biblioteca com um sistema de empréstimo que funciona, um clima de trabalho”, características que “geraram uma cultura acadêmica forte”, envolvendo alunos e docentes.

Dando continuidade aos seus posicionamentos, vejamos: “A valorização do estudo, da seriedade” é, sem dúvida, característica da identidade religiosa desta instituição. Ela frisa, ainda, um outro ponto importante, ou seja “o respeito à diversidade religiosa” e a “existência de um diálogo inter-religioso”. Neste contexto, a professora valoriza o trabalho filantrópico da universidade que vem permitindo a convivência de estudantes de diferentes classes sociais e de estilos de vida distintos. Nas palavras de Beatriz, “hoje tem um terço dos alunos que são provenientes de classes populares... A cor da universidade é outra”. Tais argumentos não deixam de considerar que em tempos passados já havia aí alunos dos setores pobres da sociedade, filhos de funcionários ou, então, estudantes ligados a movimentos da Igreja no corpo discente. Entretanto, a intensidade do que hoje ocorre mostra que “nesse sentido, ela é outra universidade”. Existe, pois, nos diz ela, um processo em marcha, há aproximadamente dez anos, operando com concessão de bolsas integrais, apoio a compra de xerox, transporte e alimentação, que mesmo com contradições, favorece uma diversidade étnica e social no interior da universidade. Outro ponto positivo neste histórico apresentado é o estabelecimento de convênios com os pré-vestibulares comunitários que, segundo a mesma professora repercutem, sobre as questões das etnias.

Há contradições na percepção desse espaço? Sem dúvida. Pode-se também verificar na abordagem crítica dos professores que embora percebam de forma muito positiva a instituição em que trabalham, vêem problemas na sua organização. Estes passam, por exemplo, pela “renovação de quadros”, pela “sobrecarga dos professores” incitados por “uma cobrança de produção” que desafia o tempo a ser dedicado ao ensino.

Do ponto de vista desta mesma professora, outras mudanças podem ser detectadas na cena acadêmica nas duas últimas décadas do final do século XX, tanto positivas quanto negativas. Neste passado não tão remoto, havia uma expressiva associação de docentes vivenciando um “processo de debate coletivo muito intenso”. Um dos grandes embates referia-se a um “modelo de universidade mais voltado a chamada excelência acadêmica” vis-à-vis “um outro modelo que, valorizando a excelência acadêmica tinha um compromisso social muito forte”. Em outras palavras, uma preocupação sobre o “impacto de seu trabalho na sociedade”.

Para Jorge, a universidade tem pouca vida cultural. Yale, onde fez seu pós-doutorado, em contraste, tem cinema na universidade duas ou três vezes por semana.

Helena aponta também para uma decadência geral do ensino, critica uma suposta visão utilitarista da universidade, o aumento de lojas e bancos no seu interior, colocando-se na contramão daqueles que sustentam a ênfase na relação da universidade com o mercado de trabalho, uma vez que ela acredita que o aluno “está na universidade para pensar, ele está na universidade para se educar”. A mesma professora reflete sobre a necessidade de incentivar os alunos a pesquisar. Helena lamenta o caráter quantitativo da avaliação feita pelos órgãos federais que conduz a uma banalização da produção, uma vez que esta passa a ser vista em função de números de artigos, deixando a questão da qualidade de lado.

Quisemos trazer as definições dos professores sobre seu próprio espaço de trabalho que curiosamente se entrelaçam com uma determinada concepção de prática acadêmica. Em princípio este movimento nos permite dar a conhecer melhor tanto os professores quanto o nosso lócus de pesquisa.

Candau (ibid, p. 123) percebeu, entre os professores entrevistados, que eles se sentiam gratificados pelo “convívio com os/as colegas e os/as alunos/as, o clima e o ambiente de trabalho, a vida no campus que favorece o intercâmbio entre os departamentos, a infra-estrutura acadêmica, facilitando, inclusive, o trabalho de pesquisa. Tudo isto criando condições para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos/as profissionais.”

Em resumo, vimos, como Candau, que se trata de um espaço social cujos princípios, padrões de convivência e características ecológicas são importantes para os entrevistados, enquanto traços que compõem a trama de seus trabalhos. Chamamos atenção do leitor para as condições de trabalho, para o espaço físico agradável, “oxigenado” e cheio de verde das árvores e plantas, para a concepção humanista preservada na convivialidade, para uma cultura acadêmica forte que valoriza o ensino e a pesquisa, para o respeito em relação à diversidade religiosa e étnica e para a sua dimensão filantrópica.

O gosto pelos livros

Embora os professores entrevistados não usem a categoria autor, todos o são, uma vez que publicam livros e artigos. São possuidores de livros de suas especializações e de literatura, coleções de revistas de interesse mais universal, como a New Yorker e de outras coleções temáticas importantes em suas áreas. Dois dentre eles se auto-classificam como “consumidores” de livros. Rubens, por exemplo, diz “sou mais consumidor de livros que leitor”. Compra livros em congressos e tenta manter uma biblioteca atualizada para poder emprestar aos alunos. Ocupando atualmente um cargo administrativo, o tempo que lhe sobra é reservado para as leituras de trabalho, tais como teses e dissertações, as chamadas “leituras obrigatórias” feitas “virando a noite”.

Beatriz também declara:

“Eu sou uma consumidora de livros. Compro meus livros. Eu tenho quase quatro mil livros em casa. Eu e meu companheiro, que é também professor universitário. Então, fora todos os livros que eu tenho aqui enfiados em todos os armários, eu tenho uma loucura por ter livro”.

Este é um dado recorrente entre os professores. Comprar livros, guardá-los tanto na universidade quanto nas suas bibliotecas pessoais, adquiri-los com verbas de pesquisa, emprestá-los a alunos e eventualmente a colegas e doá-los às bibliotecas.

Diante da categoria “consumidor (a)” de livros, é importante trazer a reflexão de Chartier (ibid, p. 59), que vê que o consumo cultural ou intelectual pode ser ele mesmo pensado enquanto uma produção ou como uma “outra produção”, afastando-se assim, qualquer noção de passividade que lhe possa ser identificada.

A aquisição de livros é um ato que simboliza um padrão de consumo e um estilo de vida. É interessante frisar que os livros representam um “bem” cultural, imaterial e muito estimado. Alguns entre eles nem podem entrar no sistema de empréstimos e troca de publicações que faz parte da sociabilidade entre professores e seus colegas ou alunos. Outros são escondidos e entesourados como um “bem” cuja relevância deve ser preservada de forma individualizada e restrita ao próprio indivíduo e a seu trabalho intelectual.

Esta é uma faceta deste universo, ou seja, o valor dado à própria produção ou a produção intelectual como valor, o prestígio da obra realizada que representa uma distinção (Bourdieu, 1979) no campo disciplinar e entre os pares, meta a ser alcançada e, alvo de investimentos consideráveis.

Retomando a questão do gosto por livros, vemos que a sua posse vai além de suas possíveis razões práticas. Possuir e adquirir insere-se em uma lógica simbólica na qual o objeto livro é emblema revelador de gostos, marcado pelo prazer sensorial de olhar, cheirar, manusear, além do próprio prazer intelectual. É tanto um distintivo quanto objeto que produz distinções, diferenças e hierarquias, além de revelar tradições disciplinares.

Helena assim se expressa:

“Eu não gosto de ler em xerox, eu gosto do livro. Eu adoro livro, eu pego o papel do livro, eu sinto a textura do papel, eu gosto da capa, eu gosto de um livro que tenha uma bela capa, eu gosto de um livro elegante, eu gosto de uma letra boa. Incomoda-me ler um livro que está mal diagramado, eu sou uma bibliófila. Eu gosto de livros... Eu me lembro de todos os livros que estão na biblioteca pela forma deles, pela cor deles. Parece um monte de frutas. Uma amarela, outra verde...”

Pierre Bourdieu (1983, p. 83) em um artigo intitulado “Gostos de classe e estilos de vida” assim se expressa: o “gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida”.

Uma vez que o mesmo autor diz que as preferências distintivas expressam o estilo de vida, vemos que os livros ocupam um espaço emblemático na visão de mundo dos professores, simbolizando a sua própria posição social.

Sem retirar a importância do livro como objeto e texto, vale examinar as palavras de Rubens. Este professor discutindo livros e leituras, admite não *ter* “o livro como única forma de gerar conhecimento ou coisas, pois já fez filmes e fotografia, o que é uma forma de escrita”. Sem dúvida, tais colocações ampliam as concepções das práticas de escrita e leitura e mostram que do ponto de vista etnográfico estas ações têm outras definições igualmente pertinentes.

Associando-nos a autores como Roger Chartier e Viñao Frago, estabelecemos laços interdisciplinares entre a história cultural e a antropologia cultural com a finalidade de produzir uma etnografia de leitura e escrita no contexto universitário. Neste sentido, o livro como símbolo foi analisado nos seus contextos de uso e significado. Como símbolo, o livro sintetiza o ethos desse grupo entrevistado, ou seja,

“o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticas” e sua visão de mundo (Geertz, C., 1978, p. 103).

Vale acrescentar mais algumas palavras sobre a questão do “consumo”. Ao constatar que dois entre os professores se auto-definem como “consumidores” de livros, um sentimento de estranhamento apossou-se de nós, tal a carga negativa que esta categoria possui no senso comum.

Parecia-nos surpreendente a associação entre os dois termos. Daí a importância de trazer para iluminar nossa descoberta etnográfica, a teoria de Mary Douglas (2004) sobre a lógica antropológica do consumo.

Essa autora ao deslocar a problemática do consumo da esfera da publicidade para a dimensão da cultura constituiu-se como referência para estudos posteriores no campo da antropologia do consumo.

De que nos fala a antropóloga e de que modo ela abre horizontes para interpretar as atitudes de nossos entrevistados?

Para a autora “os bens são como bandeiras” (ibid, p. 43). Em outras palavras, os bens funcionam como sinais e, portanto, são comunicadores. Enquanto “bens têm outro uso importante: também estabelecem e mantêm relações sociais” (ibid, p. 105).

Uma vez que sabemos que não é o objeto em si mesmo que encerra a força simbólica, mas é o uso que dele se faz nas relações cotidianas, vemos que é assim que o livro se torna símbolo e signo nesta “tribo”.

Assim sendo, a posse e o uso de livros como bens de consumo caracterizam a cultura material desta “tribo” configurada a partir de “equipamentos fixos” (ibid, p. 105), ou seja os livros, impressos e outros suportes e ferramentas próprios da cultura letrada.

A aula, a pesquisa e a excelência acadêmica.

“Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma

outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível”.(Barthes, R, 1992)

Para Helena a qualidade e a excelência acadêmica, no que diz respeito a uma boa aula e um bom professor passam por uma produção que faça sentido para a vida da pessoa e que seja algo “intimamente ligado com as questões essenciais do indivíduo”. Liga-se, também, a um profissional cujo fazer é fruto de uma “vocação”, ou seja, de um talento. Para ela não é o “título que faz a excelência acadêmica, é a dignidade, a ética, porque o professor está transmitindo um conhecimento”. Segundo Helena, ele é o elo entre o passado e o presente, sendo o docente aquele que “está fazendo a tradição”. Excelência acadêmica, afirma essa professora, é uma questão de exemplo humano que passa pela ética e pelo interesse que o professor tem pela matéria que assim desperta no aluno a motivação.

Em outras palavras, o ofício de professor se distingue pela transmissão intelectual e de valores morais através das gerações, sendo ele mediador e portador de memória.

Para ela, vocação está associada ao ensino como pendor e disposição, que integra o “intelecto” com o “coração”, que pode esvair-se em nome da “competição” e da pressão quantitativa na produção intelectual. Aula tem um aspecto teatral e artesanal que dispensa o uso de outras tecnologias além da palavra e do texto.

Paula, quando começou a dar aula, “tinha uma preocupação quase exclusiva com o conteúdo...”. “Era importante que os alunos recebessem o saber como valor”. Hoje, usa a sua aula para ensinar além da matéria, “um conteúdo também de relações sociais”. Paula chama atenção para a propagação de um sistema de valores que incluindo o currículo, comporte outros princípios que estão associados a atitudes e comportamentos, segundo ela, próprios ao “espaço universitário” e à sociabilidade “coletiva”. Portanto, há distintas classes de valores e saberes a serem transferidos, ou seja, tanto os de cunho disciplinar, como aqueles que são básicos como o “respeito” na convivência cotidiana e outras atitudes adequadas a um universitário. “Educação é postura”, diz ela.

As visões destas duas professoras se aproximam. “A aula é o meu coração, aquilo com que estou envolvida totalmente”. A aula exige preparo e Paula tem coleções de cadernos de aula escritos à mão, conforme diz ser a sua preferência quando se trata de trabalhar o material para as suas aulas. O computador é usado nas tarefas administrativas.

Vê-se, assim, que existe uma visão do papel mediador do professor perpassado por um élan civilizatório, que incorpora a transmissão de um ethos universitário. Observa-se também que no espaço universitário convivem tanto as práticas de escrita manuscrita preferíveis quando se trata das coisas do “coração” e a prática digital vista por alguns como frias. Os veículos e instrumentos de escrita compõem um sistema binário e classificatório que contrasta o coração, o íntimo, o caloroso e afetivo com o dado numérico “impessoal” do suporte digital por vezes interpretado como “frio”.

Carmem refere-se ao gosto de preparar aulas e programas embora veja o curso como algo vivo e, portanto, demandando “flexibilidade”. Define-se como uma “pessoa antiga” que até pode irritar-se com “essas tecnologias novas” de aula. Diz-se *de* “outra época de aula”, talvez dando preferência a encenação de “um diálogo na sala de aula”. Ensino demanda “empenho, um impulso interno”, sendo diálogo, uma categoria que nos remete a uma visão socrática de aula. Ela vê o “professor universitário como um privilegiado que acaba aprendendo com os alunos” e, por sua vez, acredita ter aprendido a dar aula na prática. Sublinha que “sempre espera que o aluno dê a direção”. Com isto, Carmem quer dizer que existe um tema para a aula, mas que pelo seu envolvimento com o aluno, de certa maneira, ele conduzirá a sua atuação. Isto se justifica, na medida em que, para ela, o que é demandado pelo aluno é o que ele precisa para sua formação. Carmem admite que “numa turma sempre você têm dois ou três alunos que dão o curso junto com você”. Questão esta que remete para as interações (Simmel, G., 1978) preferenciais entre professores e alunos que a partir de suas motivações, agrupam-se em “unidades que satisfazem seus interesses” (ibid, p. 166) dentro da unidade maior de sala da aula.

O discurso de Carmem faz pensar ainda que existe uma pluralidade de estilos de aula, uma construção histórica e social que vai transformando as formas de ensino universitário, de um “antes” que era “cuspe e giz” para hoje com o uso de recursos tecnológicos que na sua crítica, “correm o sério risco” de confundir informação com

conhecimento. Na verdade, estes diferentes estilos convivem no dia a dia da universidade.

Beatriz faz leitura de poemas e contos em sala de aula, utiliza recortes de jornal e trabalha com vídeo. Estes são “recursos” que lhe agradam, pouco trabalhando com transparências. Diz que gosta da “turma com papel na mão”. Prefere dar aula expositiva, sempre com um texto indicado, que é lido, destrinchado e discutido. A professora provoca interações com o texto e o texto teórico original é ampliado a partir das trocas acadêmicas. Estas atividades de sala de aula tanto comportam práticas orais de leitura partilhada quanto convidam à leitura silenciosa acompanhada posteriormente de discussão. No seu estilo de aula, a adoção de um livro e a sua leitura, capítulo por capítulo, é o que mais aprecia. Como veremos mais adiante, Beatriz integra na sua atividade docente, práticas de leitura e produção do texto acadêmico, “por dentro da própria disciplina”. Ao organizar um curso, quando se trata da graduação, adota um livro para que possa ser feito um estudo capítulo por capítulo. De fato, tem um livro de sua autoria escrito com esta finalidade.

Tal gosto leva-nos a pensar a referenciar-nos em Barthes (2002) que diz que texto significa tecido com sua “idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo” (p. 74). Quanto à “teoria do texto”, Barthes a chama de hifologia, por referência a *hyphos* tecido e “teia de aranha” (p. 75).

A partir desta referência, pode-se pensar o curso como uma intertextualidade, ou seja, um tecido ou teia que fala sobre o estilo do indivíduo, do indivíduo como valor, na sua identidade mais profunda, móvel, geradora de teias e tecidos – os cursos.

Texto e ensino são temas recorrentes, assim como o professor como modelo. Cíntia declara o seguinte: “ensino pelo modo como eu sou”. É desta maneira que as “questões, os problemas e os meios eventuais de resolvê-los” são colocados, pois, ela afirma, ainda, que “metodologia, teoria são meios de resolver as questões”. Então, continua Cíntia, é fundamental “um elenco de leituras”. Cíntia ainda revela: “toda aula que eu dou é em cima de um texto. Tem um texto e quem quiser ler o texto, vai colocar questões e vai ser muito mais interessante”.

Volto à teoria de Barthes (ibid, 2002): o ensino é um “tecido e teia de aranha”. Nas palavras de Cíntia: “aí eu fico bordando extravasando”, sendo a metáfora dos bordados mais uma alusão a esta trama textual, que tanto está na base da concepção

quanto da realização do curso. Em suma, nos termos da professora, “o texto é pretexto”, é o fio do bordado.

Estas práticas acadêmicas têm, em grande parte das vezes, o uso do suporte de fotocópia. Sem exceções, os professores usam a fotocópia e muitos possuem as famosas “pastas” onde estão depositados todos os textos que serão usados no decorrer do curso (Pavão, A., 2004).

Todos, também, criticam o uso da fotocópia que é, ao mesmo tempo, um constrangimento para a produção de sentido (Chartier, R., 1990), apesar de ser uma prática acadêmica indispensável para compor um programa. Isto se explica pelo preço dos livros, pelo difícil acesso à parte da literatura selecionada a ser estudada, assim como pelo leque de interesses que se constitui como referência para o professor.

Mesmo sendo visto como indispensável, a fotocópia é um suporte de leitura usado a contragosto. Para Beatriz o texto fotocopiado é “fugaz, veio não sei de onde, ele não tem a cara do livro”. A materialidade do livro é integradora e estabelece uma sintonia entre leitores. Em contraste, o texto fotocopiado é sempre o “mesmo objeto”, “tudo igual”, “papel branco escrito uma coisinha do lado, título em cima...” “Não é azul, não é amarelo, não é vermelho...”.

Em resumo, a materialidade do suporte da fotocópia significa banalização, fragmentação e precariedade e, certamente, produz outras apropriações (Chartier, R., 1990) de autores, obras e teorias. Entretanto, como já foi dito, é prática recorrente na universidade tendo se alastrado a partir dos anos de 1970 para os dias de hoje.

Nota-se que, outras práticas de leitura e escrita entram em cena com o uso intensivo dos recursos digitais, mesmo quando não são usados de forma exclusiva.

Vejamos: na área de Artes e Design, o uso de suportes variados é enfatizado. Rubens afirma que cada disciplina deve adotar um livro. Ele refere-se ao uso das “pastas” de textos, e insiste nos recursos audiovisuais, no uso da televisão e idealmente no datashow. Insiste, também, no ideal de que cada aluno tenha seu laptop, até porque muitos entre eles realizam seus trabalhos em “cds”. Defende um outro espaço de sala de aula “aberto” e “sem paredes” com todos os recursos digitais da contemporaneidade e com a prática de discussão em sala de aula a partir da leitura de sites. Seu conceito de leitura, consistentemente, é amplo, incluindo a “leitura de imagens, formas e objetos”, como já mencionamos.

Outras práticas acadêmicas se descortinam com a introdução sistemática do uso dos equipamentos digitais, que supõem uma outra lógica e outras estratégias na transmissão da cultura acadêmica e da cultura letrada.

Jorge comenta que freqüentemente manda textos de forma eletrônica, não só para os alunos como para colegas. Para ele, a idéia de que outros professores possam “acrescentar e fazer alteração no texto que passa a ter vida própria”, associa-se a sua visão de que: “se você quiser uma idéia sua medrando por aí, a primeira coisa que você tem que fazer é apagar a autoria”.

Miriam além de usar o livro texto nas suas aulas, usa a internet para se relacionar com os alunos, tanto divulgando avisos, como colocando listas de exercícios e seus gabaritos de avaliação. É importante frisar, portanto, que uma mudança cultural relevante vem se instalando no cotidiano dos professores e de suas práticas. A cultura material da universidade vem se modificando intensamente desde a década de 1970 com o sentido de incorporar os elementos de tecnologia digital. Isto implica numa transformação dos meios de comunicação e de ensino, mas vem também alterando as relações de trabalho, seja de ensino, pesquisa ou administrativa.

As relações sociais como vão sendo reveladas mostram não só a convivência e o uso das novas tecnologias digitais como, também, a manutenção de outras tecnologias ligadas ao lápis, ao papel e a caneta. Ou seja, pode-se dizer, que existem pelo menos, dois estilos acadêmicos geradores de sociabilidade e rituais distintos nos diferentes níveis de ensino, pesquisa e administração.

Praticamente a totalidade dos professores de tempo contínuo tem seus computadores, em muitos casos comprados com a própria verba de sua pesquisa, a partir do apoio financeiro dado pelos órgãos de fomento. Isto nos leva a pensar que, do ponto de vista material, mas não somente, existe uma intensa troca entre os professores e a instituição, que desta maneira, são parceiros em vários sentidos.

Uma outra faceta significativa do universo estudado, como já foi registrado, reside na sua auto-definição não só como professores e orientadores mas, também, como pesquisadores. Neste sentido, existe um pacto entre esta categoria docente e a instituição, que reconhece que o professor, para ser pesquisador deve ter um limite de horas na sala de aula. Hoje em dia, espera-se que esta categoria de professor ministre dois cursos por semestre, um na pós-graduação e outro na graduação. Esta é mais uma mudança, pois até recentemente, a partir de um certo número de orientandos, o

professor / pesquisador podia ministrar apenas um curso por semestre. Uma recorrência é a concepção que a pesquisa é um valor.

A prática de pesquisa associada ao ensino é uma das questões centrais na vida desta universidade. Para Jorge, trata-se de um “paradoxo sublime, uma universidade particular fazer pesquisa, dentro do modelo brasileiro”. Lembra que tem um contrato de 44 horas, mas ministra apenas 8 horas de aula. O que está por detrás de tudo isto? Referindo-se ao universo de professores Jorge diz: “Nós somos ‘cavalos de raça’, extremamente caros”. Isto porque, segundo este professor, oito horas de convívio com o aluno em sala de aula não paga o seu custo. Contudo, a universidade assim procede, uma vez que, do contrário, não haveria tempo para ser dedicado à pesquisa.

Trazendo outra vez as palavras de Miriam, vemos que, para ela, “a pesquisa enriquece muito a tarefa didática”, mesmo que as duas atividades não estejam diretamente correlacionadas. A professora acredita ser essencial gerar conhecimento, função, por assim dizer, própria à atividade de pesquisa.

Rubens, por outro lado, se pergunta: “Quais as nossas ações em busca da excelência?” Dentro do contexto da sua área, a busca é por professores qualificados, uma parte deles composta de profissionais do mercado de trabalho não-universitário e a outra de pesquisadores. Ambos ministrando cursos. O que não interessa, entretanto, é o “professor profissional”, aquele que dá aulas em várias faculdades. Isto se justifica, uma vez que na visão deste professor dar aula é muito output, então deve haver muitos momentos de incorporação de informações novas e de estudo. Um outro dado relevante é a atualização curricular.

Para Rubens, a sua área vem crescendo academicamente nos últimos anos, o que atinge a demanda por leitura e escrita em um âmbito disciplinar em que a “pesquisa era muito prática” e que a formação se “desenvolve dentro de um fazer”. Contudo o esforço, atualmente, é no sentido de cada disciplina adotar um livro, embora nem sempre isto seja cumprido. Por outro lado, o professor frisa que na experiência da área não pode dizer que o aluno piorou ou que escreve menos, pois no caso em apreço, a prática é no sentido contrário.

Aliás, esta área se distingue de outras pelo uso de tecnologias de ponta e pela demanda de determinadas condições de trabalho feitas pelos alunos. Existem, pois, várias salas de aula com ar condicionado, televisão, vídeo, data show e computador.

Contrasta-se o desenho destas salas de aula que vão desde a alta tecnologia a existência de salas de aula em formas de tendas, onde existem outros ambientes de ensino. Enfim, de um lado as aulas se desenrolam com discussão em site, o que implica num outro suporte para a relação de ensino, distante da relação aluno com o texto na mão utilizada em outras disciplinas, de outro lado, são as aulas nas tendas, levando o estudante a uma diversidade de experiências metodológicas que transformam a relação professor – aluno. Ou seja, sem gerar dicotomias, uma vez que estas experiências se cruzam, isto significa que os estudantes têm a oportunidade de uma vivência universitária variada.

Rubens afirma que é importante discutir a questão do espaço em educação. Contrasta a sala de aula com um tablado em que o professor fica no alto e os alunos em baixo para marcar uma hierarquia com o espaço alternativo de um ambiente de sala de aula em uma tenda. Enfim, outra didática, outro espaço de ensino, outra relação com o estudante, uma vez que tais experimentos didáticos revelam valores distintos daqueles que presidem a maior parte das salas de aula, ainda espelhos de uma visão mais conservadora da relação professor e aluno.

O que emerge de tudo isto? Uma visão diferente da vida universitária, na qual o estudante e o professor se colocam na posição de parceiros na prática de aprendizagem. Uma concepção em que a experimentação com o espaço e as novas tecnologias são símbolos e valores para a transformação das metodologias didáticas e, quem sabe, geradores de uma outra concepção e prática de ser estudante na sociedade.

Beatriz rejeitando o termo excelência, reflete sobre qualidade acadêmica da seguinte maneira. Pressupõe “sintonia” com os problemas da sociedade, pressupõe “seriedade e ética ‘impecável’ algo nem sempre presente”. A universidade “é um lugar que forma gente”. “Pode não formar leitor, mas forma profissional”. “Compromisso, identificação dos problemas sociais são dimensões que aparecem como a ‘razão de ser’ do conhecimento”. Então, a qualidade acadêmica tem a ver com o clima de “trabalho e respeito”.

No discurso dessa professora a “competição” e “a falta de debates sobre a questão da universidade” no seu próprio espaço, podem ser elementos comprometedores da qualidade acadêmica, na ausência de uma associação de docentes.

Para Joana, “excelência tem a ver com dar uma outra qualidade à vida, tanto à vida social, quanto à vida do conhecimento...”. Para Miriam “é o convívio da pesquisa com o ensino”.

Um contraponto, talvez, aparece na visão de Carmem que, por vezes, sente a “dimensão acadêmica colocada em segundo plano” neste momento de crise do capitalismo. Uma de suas facetas pode ser observada nas estratégias de publicações pelos docentes e na atual obrigatoriedade de publicações de dois artigos por ano. Uma vez que podem ser elaborados em duplas, há possibilidade de desmembrá-los e estabelecer outras combinatórias no sentido de cumprir a cobrança da “elaboração” dos artigos.

Em compensação Beatriz às vezes escreve além do número de artigos exigidos, mas não registra no currículo Lattes para preservar sua autonomia. Mas ressalta que esta regra acadêmica tem um lado pernicioso, pois incentiva a competição, em função da obtenção de verbas das agências de fomento.

Ou seja, pode-se dizer que as concepções aqui abordadas sobre ensino na sua relação com a pesquisa e sobre o lugar da aula na vida dos professores, fazem parte de um sistema de crenças da vida universitária e que, como tal, são orientadoras dos sistemas de práticas e rituais acadêmicos. Ou seja, preparar a aula, usar um texto como “pretexto” e interpretá-lo, empenhar-se, ter o texto na mão, encenar um diálogo, usar recursos tecnológicos contemporâneos, montar “pastas” para fotocópias e articular pesquisa com ensino são facetas ritualísticas que se repetem e dão identidade à vida acadêmica. Em outras palavras, dão sentido e são plenas de significado na lógica do “modelo de universidade” experimentada por esses professores. Por outro lado, pode-se interpretar tais concepções como aspectos geradores da chamada “excelência acadêmica”, uma vez que estes rituais e práticas, em que pesem as diferenças e contradições, constituem a dinâmica dos “modelos nativos” dessa mesma instituição.

Já que os rituais produzem a própria qualidade da vida social (Peirano, M., 2003), tudo indica que esses rituais da vida cotidiana dos professores, uma vez postos em relações, reforçam e enfatizam concepções da vida universitária. Sem dúvida, como diz Cardoso de Oliveira (1998) o “homem não pensa sozinho, mas o faz socialmente”; o que em outras palavras significa que os dados, “construções” que construímos ao selecionar estes depoimentos, por sua vez construções sociais, são as interpretações de primeiro grau (Geertz, C., 1978) que tecem a própria “teia de significados” (ibid) desta

cultura acadêmica. Trata-se de uma linguagem institucional cujas categorias são familiares aos integrantes desta “comunidade” profissional.

Apesar da força que a relação ensino – pesquisa tem neste universo, traremos a perspectiva de outro intelectual sobre o assunto.

Para Renato Mezan, da PUC – SP, (2005) o “binômio ensino e pesquisa” deve ser dissipado, uma vez que “muitos professores titulados ou não, não possuem vocação para produzir conhecimento novo, que é o que significa no sentido acadêmico a palavra “pesquisa”. Acredita ser tão importante quanto a atividade de pesquisa, sobretudo no que tange os cursos de graduação, a transmissão do conhecimento já existente. Por outro lado, acredita que “preparar boas aulas não é o mesmo que pesquisar. Para planejá-las é preciso ler, estudar e informar-se o que não significa produzir conhecimento novo, o que deve evidentemente ser valorizado, até porque nem sempre os papéis de pesquisador e bom professor coincidem na mesma pessoa”.

Essas considerações nos levam a pensar que as relações entre ensino e pesquisa podem ser polêmicas no que tange às atividades na graduação.

Os estudantes – Cultura letrada e diversidade social

Uma das questões que nos propusemos a investigar liga-se a chamada diversidade sócio-cultural dos estudantes na universidade investigada (Dauster, T., 2004; Pavão, A., 2004; Candau, V., 2003) associada às relações entre os estudantes e a leitura e a escrita, assim como as iniciativas de formação do leitor.

Esta problemática cruzou-se com uma visão geral do perfil dos alunos de ontem e de hoje, atravessada por considerações a respeito do efeito da mídia sobre suas atitudes em relação ao saber acadêmico. Lembramos que os entrevistados exercem sua profissão no contexto investigado no mínimo há uma década, sendo que alguns entre eles aí fizeram suas graduações, tendo assim uma perspectiva temporal para fazer esta apreciação.

Uma vez que professor e aluno são categorias relacionais, assim como “aluno de ontem” e “aluno de hoje” estas considerações se inscrevem em uma “teia de

significados” correlatos dependentes do lugar de quem fala. Por detrás da categoria aluno, espelha-se uma visão do que é o jovem, outro termo marcado pelos contornos da relativização.

Examinando os depoimentos dos professores, percebemos diferenças significativas na maneira pela qual o alunado é visto.

Para Rubens, um dos professores que se formou nesta universidade e que desde 1983 aí leciona, os avanços na tecnologia trouxeram uma revolução na área de imagem, que faz com que as salas de seu departamento tenham televisão e que todas as aulas sejam dadas com recursos audiovisuais.

Indagado se sentia mudança no perfil do aluno, Rubens coloca-se contra um “discurso clássico” que diz que “o aluno lê menos”. Para ele, o aluno entra “maduro, chega com gás e informação”. É um outro aluno com o qual temos que aprender a conviver. Para ele, na sua área, “a comunicação se dá de várias formas, por imagem, debate, discussão”. Falando de leitura sustenta que este foi um ponto fraco no seu curso, até porque os livros nesta especialidade não existiam. No país, segundo o mesmo professor, não havia mais de cem títulos sobre o assunto.

Em termos da chamada “diversidade cultural” entre os alunos, o professor constata que no seu departamento não existe “aluno bolsista social”. Isto não se dá “por preconceito”. A explicação deste fato reside em questões econômicas, pois “uma pessoa que nasce em uma comunidade carente, não fica sabendo o que é design”. Para corroborar a sua perspectiva diz que é, ainda, baixo o número de computadores adquiridos nestes segmentos, o que faz com que essa profissão seja pouco atraente. Admite ser o design uma carreira que pode ser classificada como de “elite” por todos esses constrangimentos sociais e econômicos.

Na realidade, no departamento citado, “pessoas não brancas não chegam a um por cento” apesar de que haja esforços no sentido de mudar esta situação a partir de trabalhos que são feitos com as chamadas “comunidades carentes”, segundo o professor. Cíntia afirma que no seu departamento os alunos negros são uma “minoria”, mesmo admitindo que “atualmente” o negro se tornou visível no Brasil. Contudo, “até terem os negros a mesma igualdade de oportunidades” há um longo caminho a ser percorrido, uma vez que “o Brasil é um país violento, construído na escravidão”. Lembra, também, que mesmo “os alunos têm dificuldade de aceitar o diferente”.

Mas, voltemos ao professor Rubens. Ao falar dos alunos de sua área, ressalta que “mudaram... que têm outro tipo de conhecimento, uma outra maneira de pensar”. Na sua experiência de professor, há alunos que pelo acesso a Internet ou ao “Discovery” demonstram “saber” temas específicos. Para esse professor, “a gente não sabe ainda lidar com essa forma de aprendizado, que os alunos trazem do segundo grau, alunos aí no caso, que têm recursos”.

A imagem que é apresentada deste alunado é de uma formação “grande e pulverizada”.

“Isso é uma coisa confusa para a gente lidar. Eles não têm mais um nível de conhecimento alto ou baixo, eles têm fragmentos, as vezes muito profundos, algumas coisas eles sabem horrores, e por outro lado, não sabem nada. Então é um conhecimento diferente, e a gente não sabe lidar com isso ainda”.

Em relação à escrita, as diferenças são significativas; há problemas de ortografia, de gírias, de alinhamento, mas há também textos considerados bons. Por outro lado, o computador “ajuda” até certo ponto a correção de textos.

Carmem apresenta uma dupla classificação: professora de antes e de agora para falar do aparato tecnológico que liga os mundos dos professores e dos estudantes. Para ela, estes equipamentos não passam de recursos como o giz. Afirma também que já assistiu “aulas com transparências que eram infernos de mal dadas”. Tais considerações são feitas para falar do alunado de hoje.

À propósito das diferenças e semelhanças entre os “alunos de antes e de agora”, comenta, mostrando que as relações sociais na sala de aula são marcadas por relações de distância e proximidade (Simmel, G., 1978):

“Eu acho que a gente continua encontrando em alguns alunos, evidentemente que não são todos, nunca foram todos, o sujeito interessado, que você diz alguma coisa e o olho dele brilha. E você vê gente que é indiferente, não sei porque. Ou não gosta da tua disciplina, ou não gosta da sua maneira de dar aula, ou não tem empatia nenhuma por você, isso é natural nas relações, nos encontros sociais...”

Para Carmem, “houve uma certa mudança na sensibilidade” dos alunos. É possível que a sua causa resida em uma “exposição muito grande à televisão, aos meios

eletrônicos e ao computador” gerando uma “certa frieza”. Suas explicações situam-se entre dois pólos, um de caráter mais individual – o aluno ser ou não uma pessoa interessada e o outro centrado na sociedade, nos processos coletivos, ou seja, na “socialização com tanta aparelhagem”.

“... tem sempre uma mediação - um gravador, um computador, um aparelho”.

Carmem fala do risco de confundir “informação” com “conhecimento”. “Os aparelhinhos são ótimos para a rapidez da informação, volume da informação, mas acho que todo mundo precisa de um tempo para receber uma coisa, para acomodá-la junto com outros saberes, um tempo para metabolizar, incorporar ou não”.

A professora trata de um tema relevante a ser tratado por qualquer teoria de apropriação (Chartier, *ibid.*) de bens culturais imateriais e da produção de conhecimento.

Sennet, R. (2005) pergunta: “como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo?” (p. 27). Segundo este autor “é a dimensão do **tempo** no novo capitalismo, e não a transmissão de dados high-tech, os mercados de ação global ou o livre comércio, que mais diretamente afeta a vida emocional das pessoas fora do local de trabalho. “Não há longo prazo significa mudar, não se comprometer e não se sacrificar”. (*ibid.*, p. 25).

Uma vez mais, tais questões transpostas para a situação universitária, poderiam indicar-nos que não são os aparelhos high-tech classificados pela professora Carmem como “frios”, os dispositivos que estão nas raízes da tensão informação – conhecimento na vida universitária, mas, sim, os **usos do tempo e a própria construção social da categoria tempo na nossa sociedade** (grifos meus). Daí, as palavras de Carmem no sentido de que bons alunos e alunos medíocres sempre houve, contudo a nossa cultura imediatista não está favorecendo os bons alunos, como não favorece segundo ela “o prazer da leitura, que tem um tempo e precisa de disponibilidade”.

Um outro contraste surge entre a geração dos estudantes de 1976 e de hoje. Naquela época, havia a preocupação com os movimentos sociais e a política que durou até 1988 aproximadamente. Hoje, a professora estranha os alunos jogando baralho nos intervalos das aulas.

Os alunos são vistos por distintos ângulos e distintas maneiras, mesmo sendo consideradas algumas recorrências. Por exemplo, Miriam nos fala de um aluno mais pragmático, objetivo e que não se interessa em aprofundar o conhecimento, sendo uma minoria aquele que deseja mergulhar no conhecimento. Explica esta diferença por um “empobrecimento do pensamento”, pois “o pensar hoje em dia é muito difícil, pois as pessoas não querem pensar”. Para Helena a “internet e os meios de comunicação de massa” aparecem como um fator interveniente na quantidade de informação que os alunos possuem e na dificuldade que têm de processá-la. Assim, esta professora apresenta-nos o seguinte paradoxo: “alunos que chegam esvaziados, com a espiritualidade meio diluída”, ao mesmo tempo que armazenam muita informação no contato diário com a mídia.

A aposta que a professora de filosofia faz no ensino de sua matéria vincula-se à “brecha” e ao “vácuo” que surge da “opressão” que o sistema social imprime no mundo de hoje, que “se por um lado afasta o homem do pensamento”, por outro, “as pessoas estão sendo forçadas a pensar porque sofrem”.

Uma vez apresentadas estas colocações de ordem mais geral, voltemos para as relações com a escrita e a leitura entre os alunos. Para Helena “os alunos escrevem pior... são aprovados alunos que não têm a menor condição de fazer cursos... alunos que não sabem colocar letra maiúscula em nome próprio”.

Ao ser questionada sobre a possibilidade da universidade formar leitores, técnicos, literários, assim diz Helena:

“... não é só ‘saber ler’ que faz você ‘saber ler’. Saber ler é saber pensar”.

Para a professora, são poucos os que conseguem ser despertados para tal, mesmo admitindo que este é o objetivo da universidade.

Joana, a respeito do mesmo tema, concorda em uma mudança de perfil do alunado, que hoje não é proveniente apenas das chamadas escolas de excelência. Acredita que a universidade tenha que se instrumentalizar para superar os limites apresentados atualmente. Ela percebe que os conceitos não estão formulados e as palavras são tomadas pelos alunos dentro do senso comum em inúmeras instâncias. “Neste contexto a professora tem como propósito ensinar a ler”.

É assim que Joana refere-se a sua “estratégia do diário de leitura”. Em que consiste?

“Os alunos têm um caderno onde vão escrevendo todas as leituras que vão fazendo e comentando... então, eu pego os diários e comento”.

A professora exemplifica a sua estratégia nos seguintes termos:

“Os alunos anotam a aula, os comentários, eu vou comentando e lendo cada um deles e vou demandando que eles façam um segundo texto muito melhor que o primeiro porque ele já deve incluir os comentários do primeiro e assim por diante... para que ele faça essa associação, que compreenda que estudar é conectar-se com certas informações, certos conhecimentos e tirar aquilo para a sua própria vida”.

Quanto à possibilidade da universidade formar leitores, Joana se interroga. Mesmo admitindo que os estudantes leiam muito, até porque são obrigados a isto, “quer literatura técnica, quer literatura ficcional, quer livros teóricos, formar leitores é uma coisa diferente”. A professora não sabe se a universidade forma leitores permanentes. “Eu desconfio que não forma”, ela declara. A sua dúvida é no sentido de não saber se serão lidos apenas livros técnicos. Se o aluno “não descobrir o gosto da leitura ficcional, da leitura de arte, o gosto pela pintura, que também é linguagem artística e também precisa ser lida”, a formação não se dará na sua plenitude.

Beatriz, tal como os outros professores, menciona os efeitos da mídia sobre os estudantes na “conjuntura contemporânea”. Nas suas palavras “uma cultura contemporânea de muita confusão”. Ela percebe os alunos “confusos”, uma certa “dispersão”, um “convite às distrações”, e a vida de todo mundo atravessada pela mídia a partir dos últimos vinte e cinco anos, portanto a partir de 1980 aproximadamente. A professora, também, acha que existe, nos dias de hoje, uma certa “quebra disso que era o que é ser professor, o que é ser aluno”. Com isso Beatriz chama atenção para a construção histórica e social dos papéis de professores e alunos. Esta construção, “parte principalmente dessa cultura do que é jovem, do que é novo, de um não querer envelhecer, de um achar que é um barato ser irresponsável”.

Tal qual Joana e Helena, Beatriz deplora o baixo nível de exigência e permanência no seu curso e no vestibular, referindo-se aos lamentos de alunos de

graduação que “*ficam em prova final*”. Para ela faz parte da identidade do universitário, tanto ser submetido às provas, quanto ter notas.

“Acho que isso faz parte do ser universitário. Tem prova, tem nota... Agora, eu acho que todas as universidades hoje, nessa inclusive, precisaria ter mecanismos de garantir essa permanência com formas alternativas mesmo de inserção nesta norma culta. Eu acho que isso é perfeitamente possível. Eu não concordo, eu sei que tem toda uma visão – existe nessa universidade também – que ele entra, não sabe algumas coisas e não é na universidade que vai aprender. Eu discordo, eu acho que aprende em qualquer momento. Eu tento fazer isso com os meus alunos. Lá no sétimo período, lá na ponta... Mas só para você ter uma idéia, tem uma horinha, toda aula, da metade do curso em diante – porque antes os alunos se ofendem um pouco – ‘tudo o que você queria saber e tinha vergonha de perguntar’, do tipo: porque que coloca crase, onde põe vírgula, começa a frase com gerúndio, porque ‘afim’ é junto ou separado? As alunas já me perguntaram: ‘quando é que usa a partir junto?’ Nunca, não existe. Então eu acho que a gente tem preconceito com a língua. Eu acho que é perfeitamente possível fazer isso, eu já conversei com vários professores... Agora, dá muito trabalho. É um trabalho enlouquecido. Eu só consigo fazer isso porque eu tenho hoje, outros bolsistas do estágio da docência. Então eu tive o privilégio de ter – as duas que eu tive agora eram formandas em Letras, porque eu fico buscando as que são formadas em Letras, não para orientar, mas para serem minhas bolsistas – o pessoal de Letras que faz o Mestrado ou o Doutorado com a gente. E quando eu não tenho, eu recorro aos monitores da especialização”.

Beatriz faz questão de derrubar o mito de que são os alunos provenientes dos setores de baixa renda aqueles que têm dificuldade com a língua portuguesa. Como se esta fosse uma problemática exclusiva de um setor social.

A professora afirma que tem excelentes “alunos de classe popular, negros, dos vestibulares comunitários”, que escrevem muito bem. Por assim ter declarado, foi acusada de escamotear a situação por alguns pares.

Reitera que problemas aparecem nas classes “populares, médias e altas”. Reforçando sua argumentação, declara que há “pessoas de classe alta que não sabem ler e escrever e compram trabalho ou têm seus trabalhos feitos por alguém”.

Na verdade, esta professora insiste que sejam criadas na graduação estratégias “por dentro dos cursos”, no processo de trabalho com os textos produzidos pelos alunos que devem ser recorrentemente avaliados e elaborados mais uma vez, buscando maior competência na comunicação escrita.

A problemática referente aos usos da leitura e escrita nos padrões da norma culta é tema importante entre os integrantes da universidade, nos seus diferentes níveis. Existe a intenção política de implementar estratégias curriculares criando disciplinas que tenham como foco as práticas de leitura e escrita, desde o ingresso na universidade, para todos que assim o queiram, como advogam Beatriz e Joana.

Candau (2003, p. 138) nos fala que os professores que entrevistou destacam que “independentemente de suas origens econômicas, sociais e culturais, cada vez mais, aumenta na universidade o número de jovens que apresentam defasagens/deficiências em relação ao que eles/as denominaram habilidades acadêmicas (capacidade de leitura crítica, de argumentação, de produção de textos, de domínio de outros idiomas, entre outras habilidades, necessárias para atender a um perfil pré-definido e ideal). A mesma pesquisadora nos diz (ibid, p. 136) que a “a existência de um novo perfil do/a aluno/a da universidade é ressaltada por todos/as professores/as. E, embora os/as professores/as afirmem que lidar com a pluralidade do corpo discente seja rico, interessante e desafiador, vários/as professores/as apontam como uma dificuldade significativa ter de trabalhar com grupos de alunos/as tão diversificados/as. Para eles/as é difícil lidar com a diversidade tanto cultural como econômica e social. Chegam a relatar que, muitas vezes, precisam superar preconceitos e lidar com novas tarefas difíceis de enfrentar, além de ser necessário vencer a falta de tempo ou a pouca disponibilidade para buscar e/ou utilizar novas estratégias pedagógicas que dêem conta dessa diversidade”.

Fazendo um balanço do que foi discutido até aqui nesse item sentimos que as reflexões sobre a questão da diversidade cultural na universidade mantiveram-se distantes de maiores conflitos, embora tocassem em pontos significativos. Contudo, possibilitou-nos ver com nitidez que se de um lado existe um processo de “deselitização” (Dauster, 2003) da universidade, com a entrada de setores populares em alguns de seus cursos, por outro lado não podemos dizer o mesmo sobre grande parte dos departamentos e carreiras, ainda significativamente elitizadas. Ou seja, este processo em curso, embora expressivo é ainda pleno de contradições e constrangimentos.

Desfizemos, em contato com os professores, o estereótipo que apenas os alunos de setores populares têm dificuldades com a norma culta e com a leitura. Estas dificuldades perpassam as classes sociais, embora possam ter as suas especificidades, algo que não foi possível averiguar. Vimos também que embora a difusão da leitura e escrita seja diferencial entre os alunos, há intenções e esforços são feitos no sentido de minimizar os problemas. Isto se dá tanto por iniciativa individual, como através de propostas curriculares.

Tocamos, inclusive, em uma discussão que merece posterior aprofundamento; a relação entre a construção social do tempo e a construção do conhecimento no espaço universitário nos dias que correm. Cabe lembrar, também, a variabilidade do espaço de sala de aula. DaMatta, R. (1991) mostra que espaço e tempo são invenções sociais (p. 37) portanto estão afeitos às diferenças e transformações.

Considerações Finais

Em que pesem as contradições que certamente aparecem no cotidiano da vida universitária, retorno a Geertz para lidar com o significado, (ibid, p. 103) tomando as categorias apresentadas no discurso dos professores, como símbolos que sintetizam um padrão cultural e uma visão de mundo. Assim, encontram-se recorrentemente nas suas falas as questões da ética e da função social do conhecimento, símbolos de um “conjunto distinto de disposições (tendências, capacidades, proposições, habilidades, hábitos, compromissos, inclinações)”. Como ainda diz o mesmo autor, uma disposição descreve “uma probabilidade de atividades a serem exercidas ou de a ocorrência se realizar em certas circunstâncias” (ibid, p. 109 e 110). Estas palavras convidam a pensar: os professores estão falando de um certo lugar – a universidade – mas de distintas tradições acadêmicas. Mesmo considerando-se as suas especificidades, as recorrências de valores, tais como, comportamento ético e função social do conhecimento, dão o tom e o caráter da vida acadêmica nesta universidade e fazem parte de seus sistemas de crenças e, até certo ponto, são orientadores de suas ações, em que pesem as tensões entre o que se pensa e o que se faz.

Sobre livros e leitura, trazemos outra vez Mary Douglas. Como diz a pesquisadora “o homem precisa de bens para comunicar-se com os outros e para entender o que se passa a sua volta” (ibid, p. 149).

Através do nosso diálogo com Vera Candau, percebemos que é possível, tendo em vista as nossas pesquisas qualitativas sobre o mesmo universo social, ensaiar algumas generalizações sobre a visão dos professores, quer sobre seu lugar de trabalho quer sobre os estudantes e a diversidade social.

Cabe sublinhar, ainda, que entre textos e pretextos, diversas práticas de leitura e escrita vão sendo transmitidas de forma mais e menos intencional nas sociabilidades acadêmicas. Instituem-se dessa forma relações de socialização das distintas gerações na cultura letrada.

Em uma perspectiva histórica de longa duração, a relação de ensino é apresentada a partir do modelo socrático do diálogo. A maieutica, parturição de idéias para Platão (Teeteto), está subentendida na relação dialógica da teoria do conhecimento de sua filosofia. A dialógica está viva entre nós ao lado do modelo tecnológico-digital de construção do conhecimento que irrompe, na cena universitária, diferencialmente (Chartier, R., 1990), provocando outras escritas e leituras e outros lugares de autor e leitor.

Constatamos, a partir do ponto de vista dos professores a convivência de distintos estilos acadêmicos, as mudanças quanto às práticas de leitura e escrita, tendo em vista os usos do computador, os múltiplos papéis exercidos pelos professores, suas crenças e valores no que tangem a universidade e suas visões a respeito da diversidade dos estudantes.

Finalmente, acreditamos que no decorrer de nosso trabalho mostramos a coexistência de distintas práticas e estilos acadêmicos, assim como diferentes visões do papel da universidade interagindo (Velho, 1994). Mostramos intensas mudanças culturais em curso. Portanto nos aproximamos da própria energia e dos movimentos de uma sociedade complexa.

Referências Bibliográficas:

Barthes,R. “A aula”. São Paulo: Cultrix,1992.

_____. “O Prazer do Texto”. São Paulo: Perspectiva, 2002.

Bourdieu,P. “La distinction”. Paris: Minit, 1979.

_____. “Gosto de classe e estilos de vida” In: Pierre Bourdieu: sociologia.(org. Renato Ortiz) São Paulo: Ática, 1983.

Candau,V. “Universidade, diversidade cultural e formação de professores”. Rio de Janeiro: GECEC, CDROM 2003.

Cardoso de Oliveira,R. “O Trabalho do Antropólogo” São Paulo: UNESP editora, 1998.

Chartier,R. “História Cultural”. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

Da Matta,R. “A Casa e a Rua”. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

Dauster, T. “A Invenção do Leitor Acadêmico” Campinas: Leitura: teoria e prática, no.41, 2003.

Dauster,T. “O campo simbólico da universidade – Os professores, a diversidade cultural e a excelência acadêmica” .Projeto de pesquisa – PUC-RIO / CNPq / FAPERJ – 2002 – 2005.

Dauster, T. “Uma Revolução Silenciosa”. Missiones: In: ANÁ – Revista de Antropologia Social, 2004.

Douglas, M. e Isherwood, B. “O Mundo dos Bens – para uma antropologia de consumo” Rio de Janeiro: UFRJ editora, 2004.

Geertz, C. “A Interpretação das Culturas” Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Lévi – Strauss, C., “Tristes Trópicos” São Paulo: Anhembi, 1957.

Mezan, R. Jornal Folha de São Paulo, caderno Mais, pg.3., 20 de março, 2005.

Pavão, A. “O papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão e exclusão das camadas populares na universidade”. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC-RIO 2004.

Peirano, M. “Rituais Ontem e Hoje”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

Sennett, R. “A Corrosão do Caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo”. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Simmel, G. “Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal” Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

Viñao Frago, A. “Por uma História de Cultura Escrita: Observações e Reflexões”. Santarém: Cadernos de Projecto Museológico, no.77, 2001.

Velho, G.. “Observando o familiar” in: A Aventura Sociológica –objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social (Edson de Oliveira Nunes -org.) Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

_____. “O Desafio da Cidade: novas perspectivas da antropologia Brasileira” Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980.

_____.Unidade e Fragmentação em Sociedades Complexas in: Projeto e Metamorfose – antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. “Pesquisas Urbanas: Desafio do Trabalho Antropológico”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. “Mediação, Cultura e Política”. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

ENTRE O MANUSCRITO E O DIGITAL: AS PRÁTICAS DE ESCRITA E DE LEITURA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Tania Dauster¹

Dione Amaral²

Como os professores universitários praticam a escrita e a leitura manuscrita e digital?

Os ritmos de vida aceleraram-se e novas tecnologias da escrita e recepção de textos trouxeram um novo significado para os atos de “ler” e “escrever”. Internet, correio eletrônico, páginas Web, hipertexto, estão introduzindo mudanças profundas e aceleradas na maneira de nos comunicarmos e recebermos informações. Novas escritas e novas leituras são incorporadas ao nosso cotidiano a partir da tecnologia dos computadores pessoais.

É neste contexto que surgem as indagações que pretendemos levar adiante neste estudo: O que lêem e escrevem os professores universitários? Quais são suas práticas de escrita à mão e de escrita eletrônica? Que significado dão a estes gestos? Como se relacionam com as antigas e novas tecnologias da leitura e da escrita?

Pensar as ações de ler e escrever não é, simplesmente, pensar no ato de codificação e decodificação da palavra escrita. Eles não se dão apenas pelo domínio alfabético. São, na verdade, construções sociais, dotadas de sentido, vinculadas a determinadas épocas e determinadas circunstâncias históricas.

Nem sempre o estudo destas ações, no entanto, levou em consideração este caráter social. Segundo Vinão Frago (2001), até algum tempo atrás as abordagens tradicionais em relação à história da escrita eram duas: uma consistia em se considerar a paleografia como a arte de ler a escrita e os signos dos documentos antigos e a outra,

¹ **Tania Dauster** é professora do Departamento de Educação da PUC – Rio, Pesquisadora do CNPq e coordenadora do Projeto de Pesquisa: “O Campo Simbólico da Universidade – os professores, a diversidade cultural e a excelência acadêmica” – PUC-Rio, CNPq, 2002 a 2005

² **Dione Amaral** é doutoranda do programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

relacionava-se à história e tipologia das diferentes escritas conhecidas. “Foi uma história descritiva, desgarrada dos contextos sociais nos quais era produzida e utilizada, e pouco atenta à variedade dos seus usos e funções”, diz o autor (ibid, p. 4).

Profundas transformações aconteceram nestes campos investigativos e hoje, a História Cultural, associada a nomes como Roger Chartier, Vinão Frago, Castillo Gomes, Armando Petrucci, por exemplo, procura dar conta, entre outras questões, dos usos e prática da cultura escrita. Trata-se de uma história social que busca levar em consideração aspectos históricos, sociológicos e antropológicos, visando uma melhor apreensão destes fenômenos.

Isto posto, voltamo-nos, particularmente, para a reflexão que pretendemos desenvolver aqui neste estudo.

O processo investigativo teve como linhas norteadoras além da história cultural, conceitos da Antropologia e procedimentos do método etnográfico, no qual busca-se conhecer códigos, valores, significados, representações e práticas nos universos sociais estudados, a partir dos seus próprios termos e do seu modo de vida. Desta forma, o que se pretende é a apreensão da variabilidade histórica da figura do escritor/leitor e do ato de escrever/ler. Estudos desta natureza vêm buscando “não somente uma abordagem descritiva dos fenômenos sociais, mas também a sua captação no plano simbólico, cujo acesso se dá através destas práticas e representações, entendendo que as diferenças nestas resultam em significações específicas e singulares por parte dos diferentes grupos sociais envolvidos” (Dauster, 2001, p. 15). Em outras palavras, pretendemos desenvolver uma antropologia de situações de leitura e escrita na universidade estudada.

Trata-se, devemos dizer, de um esforço no sentido de observar e “estranhar” o familiar (Velho, 1978), uma vez que o universo em questão nos é próximo e relativamente conhecido. De certo modo, fazemos parte do mundo dos entrevistados, compartilhando experiências e ansiedades e, algumas vezes, até gosto, valores e concepções.

Ao tentarmos entender esta variabilidade histórica e social do leitor/escritor, procuramos “desnaturalizar” os fenômenos. Com isto queremos dizer que as atitudes, os comportamentos, os gostos, a formação como leitor e escritor, a relação com leituras e escritas são fatos socialmente construídos e nada têm de “naturais”, uma vez que pertencem ao campo da cultura e das relações nas sociedades.

Deste modo, entendendo que ler e escrever são construções sociais, é que pretendemos refletir aqui sobre as práticas de escrita e de leitura destes professores, a partir destes dois suportes: o papel e a tela do computador.

Sabemos que o mundo digital vem introduzindo mudanças significativas nos modos de fixar e transmitir os discursos. São alterações que transformam, ao mesmo tempo, já disse Chartier (1998), as maneiras de ler e escrever, as relações entre as pessoas envolvidas com o mundo da escrita, assim como as estratégias intelectuais utilizadas na realização destas operações.

Nosso interesse é, portanto, verificar de que forma o grupo de professores, por nós entrevistados, vem lidando com estas transformações da escrita e da leitura, no seu fazer profissional, nas suas atividades laborais como professor. Vale dizer que estas indagações nascem no âmbito de um programa de investigação¹ sobre questões relativas à cultura do escrito e da leitura, associados à transmissão do conhecimento e de valores na universidade. Este programa de investigação está localizado em uma universidade particular, religiosa, situada na zona sul do Rio de Janeiro e que se destaca por sua cultura de ensino e pesquisa. Para contactar os professores a serem entrevistados, adotamos o processo de indicação em rede, isto é, cada professor apresenta o próximo, ressaltando que o contato inicial foi através da coordenadora da pesquisa.

As entrevistas seguirão a linha adotada por Queiroz (1998): elas são, por excelência, situações dialógicas e técnica de coleta de dados. Na perspectiva da busca de padrões sociais, elas representam tentativas de compreensão do social nos indivíduos.

Visando traçar um breve perfil dos entrevistados, apresentaremos a seguir alguns dados sociológicos básicos dos integrantes deste grupo. Foram entrevistados nove (09) professores, dos quais sete (07) são mulheres, com idades variando entre trinta e nove (39) e setenta anos (70) anos, havendo uma maior concentração no intervalo entre quarenta (40) e cinquenta (50) anos. Quanto ao nível sócio-econômico, quase todos declararam-se pertencentes à classe média e residem em bairros situados na zona sul do Rio de Janeiro, considerada área nobre da cidade. São, em sua maioria, casados e com filhos. No que se refere à titulação acadêmica, todos têm doutorado, três

¹ Dauster, T. et alii: O Campo Simbólico da Universidade – Os professores, a diversidade cultural e a excelência acadêmica – PUC-Rio/CNPq/FAPERJ – 2002-2005.

deles em universidades estrangeiras e dois fizeram pós-doutorado fora do país. Seis (06) deles fizeram sua graduação nesta mesma universidade onde hoje são professores. Vale dizer que são todos professores de tempo integral e dão aulas tanto para a graduação quanto para a pós-graduação, com exceção de uma professora, (Helena)², que é só da graduação. Eles pertencem a diferentes áreas do conhecimento: Matemática (Jorge, 48 anos), Serviço Social (Carmem, 70 anos), Artes e Design (Rubens, 44 anos), Física (Miriam, 54 anos), Psicologia (Cíntia, idade não declarada), Educação (Beatriz, 50 anos), Filosofia (Helena, 39 anos), Letras (Joana, idade não declarada), e História (Paula, 49 anos). Possuem gostos culturais e formas de lazer diversificadas como: literatura, cinema, bares para encontrar amigos, caminhadas, cultivar plantas, frequentar sebos etc. O gosto pela leitura e pelos livros aparece em todos os relatos. Quase todos fizeram referência às suas bibliotecas particulares compostas tanto por obras científicas, ligadas ao trabalho, quanto por leituras de fruição, como romances e os clássicos.

Manuscritos, Impressos e Digital: um breve histórico.

A longa história da escrita com suas mutações de técnicas de execução, utensílios e suportes desde os mais antigos como pedras, argila, papiros, pergaminhos, códex etc, até chegar ao papel, não podem ser reduzidas a simples mudanças técnicas. Elas são, de fato, importantes transformações sociais. Cada mudança ocorrida nos espaços de escrita traz consigo novos gestos, práticas, funções e significados para os atos de escrever e ler.

A escrita à mão é uma prática que acompanha a humanidade desde tempos imemoriais. Dos primeiros registros pictográficos em plaquetas de barro, passando por papiros, pergaminhos, o volumen (século I) em forma de rolo e outros, todos foram, aos poucos, sendo suplantados pelo códex que reunia uma série de cadernos à maneira dos livros atuais. A escrita foi a forma de comunicação mais importante já inventada pelo homem. Nos primórdios, a tarefa da escrita à mão era confiada aos escribas. Com o passar do tempo, os monges, nas oficinas monásticas, e depois os copistas dedicavam-se

² Todos os nomes são fictícios.

a esta função. Esta prática manteve-se ainda por vários séculos, mesmo após o aparecimento de uma das maiores invenções ocorridas no mundo da escrita, que foi a invenção da imprensa, por volta de 1440. Esta nova tecnologia, a imprensa, trouxe grandes impactos para a sociedade e embora a ruptura com a cultura do manuscrito não tenha sido absoluta, uma vez que, algumas continuidades tenham sido preservadas, como a manutenção do formato códex, por exemplo (R. Chartier, 1998), ela inaugurou novos modos de se relacionar com os escritos. Até então os textos eram manuscritos e raros. A fabricação de um livro era considerada a grande obra de um rei, os livros eram peças únicas. Esta nova técnica, a imprensa, baseada nos tipos móveis e na prensa, transformou por completo a cultura escrita. Entre seus efeitos ocorreu um aumento da produção de livros e um barateamento do seu custo, o tempo de reprodução dos escritos também foi reduzido, graças ao trabalho da oficina tipográfica. O saber tornava-se, desta forma, mais acessível. A apropriação desta nova tecnologia e suas novas modalidades de uso, por parte dos indivíduos da época, não se deu de maneira igualitária, no entanto. As competências para lidar com o impresso eram diferenciadas, uma vez que, grande parte da sociedade era analfabeta e não tinha qualquer familiaridade com a leitura e a escrita. Sem dúvida, esta limitação inicial foi progressivamente diminuindo, pois a própria circulação dos textos tipográficos favoreceu a alfabetização destes indivíduos.

A invenção da imprensa instaurou um novo tipo de relação pessoal com o texto lido ou escrito, favorecendo o recolhimento individual, longe dos controles do grupo, assim como de novas técnicas de apreensão dos textos. Tratava-se de “uma relação não estabelecida através do ouvido, mas através da vista, na qual o texto, enquanto objeto, posicionava para sempre o saber num espaço determinado” (Vinão Frago, 2001, p. 35). Verifica-se, aqui, a transformação da noção de texto como algo visível, e não audível. No quadro mais amplo inauguram-se novas devoções modificando a relação dos homens com o divino, assim como com os poderes e o Estado.

Por sua vez, a revolução industrial e as mudanças sociais e políticas acontecidas no início do século XIX, também acarretaram transformações profundas no âmbito das comunicações e da cultura escrita.

Hoje, século XXI, vivemos uma nova revolução na história da cultura escrita: a chamada Revolução Digital.

Para o historiador Roger Chartier (1998), a revolução do texto eletrônico é, conjuntamente, uma revolução da técnica de produção e de reprodução de textos, uma revolução do veículo da escrita e uma revolução das práticas de leitura, daí a sua diferença em relação às mudanças anteriores. O campo tecnológico permitiu o nascimento e a expansão de novas mídias que não apenas fornecem um novo suporte para a escrita, mas também instauram novas maneiras de pensar. A tecnologia dos computadores pessoais, cada vez mais numerosos, vem desenvolvendo novas linguagens, estratégias e possibilidades, transformando os contextos em que se escreve e o que se escreve, ou seja “tanto la naturaleza del acto de escribir como la escritura y la lectura” (Vinão Frago, 1999, p. 347). Através das telas dos computadores temos uma gama imensa de escritas e suas variadas funções: documentária, epistolar, literária, didática etc. A comunicação eletrônica dá aos textos uma maleabilidade e uma abertura desconhecidas anteriormente. A escrita na tela é polifônica, hipertextual, em um processo ininterrupto e coletivo. A figura do leitor, muitas vezes confunde-se com a do autor, na medida em que a escrita eletrônica permite que aquele que lê, interfira diretamente no texto, faça deslocamentos, recortes e transformações na própria tela. Além disso, os textos flutuam neste espaço livre, o ciberespaço e quem é e onde está o autor? Esta questão da autoria na rede vem sendo objeto de preocupação para muitos estudiosos do assunto, uma vez que o apagamento desta figura, o autor, “confunde as categorias jurídicas como propriedade literária, direitos autorais” (Chartier, 2003). O sociólogo Zygmunt Bauman (1998) é um dos teóricos que analisa, entre outras questões, estas novas tecnologias inseridas num mundo em constante e aceleradas mudanças econômicas, culturais e do cotidiano, o mundo da pós-modernidade. Em uma de suas falas relativas à autoria na rede Internet ele diz: “A escrita em computador extinguiu a outrora sagrada idéia da ‘versão original’”. E mais:

“Os direitos de propriedade e reivindicações autorais perdem muito do seu sentido depois que a informação foi liberada para se movimentar e se multiplicar, como se por sua livre vontade e seu momento, na terra de ninguém do *espaço cibernético*”. (Ibid, p. 201)

A cultura escrita eletrônico-digital possui peculiaridades como a fragmentação, a hipertextualidade, a descontinuidade, a agilidade e também efeitos próprios. Estes influenciam em todas as categorias e práticas que até então comandavam nossa relação com a escrita. Parece ser importante entender estas

mutações, sem esquecer, no entanto, que uma prática nova não extingue automática e necessariamente práticas antigas. Elas, muitas vezes, coexistem por bastante tempo, nem sempre em harmonia.

A leitura e a escrita dos professores: entre “antigas” e novas práticas

Como os professores vêm lidando com estas transformações da escrita/leitura? Quais as representações e práticas a respeito desta “nova escrita?” Quais os usos do computador e da Internet no contexto universitário? Como e em quais ocasiões eles praticam a escrita a mão? Quais os significados destas escritas?

Partindo agora para o depoimento dos professores entrevistados, tentaremos discutir as questões que se apresentam.

Sabendo ser sempre importante relacionar os discursos proferidos com o “lugar” de onde eles partem, lembramos que o grupo estudado tem uma peculiaridade que, de imediato, fica evidente. Trata-se de pessoas com alta competência para a prática de leitura e da escrita, uma vez que tais fazeres (ler e escrever) são parte inerente e substancial da profissão de professor. No âmbito desta “comunidade de leitores” (Chartier, 1998), partilham saberes e habilidades, gostos, preferências e hábitos relacionados à cultura da escrita e da leitura. Isto posto, não significa dizer que suas práticas sejam idênticas pois, cada um, a partir de suas próprias referências individuais, sociais, históricas e existenciais, dá um sentido próprio ao que lê e ao que escreve, mais ou menos singular, mais ou menos partilhado.

Uma primeira observação a ser feita é que a maioria dos entrevistados pratica a escrita à mão com regularidade e também faz uso da escrita digital nas suas atividades diárias. Percebe-se que uma prática não exclui a outra, variando apenas a frequência e intensidade de uso de um ou outro suporte. No depoimento a seguir, o único professor que diz praticamente não escrever mais à mão é Rubens. Ele relata sua preferência pela escrita eletrônica:

“A nossa geração aprendeu a ler em papel, essa é a verdade. Eu não escrevo mais em papel há muito tempo, só

faço rabiscos. Escrevo em computador. Até porque mexo muito com números e, hoje em dia, até um bilhete, eu faço tudo na tela. Perde-se a lógica”.

Quando Rubens diz “perde-se a lógica”, está se referindo, provavelmente, às novas operações intelectuais que são necessárias neste novo suporte, a tela. Vale lembrar que para R. Chartier (2002), está posta uma diferenciação entre uma lógica mais linear, seqüencial e dedutiva, relacionada aos manuscritos e impressos e outra que se desdobra de forma simultânea e relacional, própria do mundo digital.

Há que se pensar, ainda, que nos manuscritos e impressos é possível a variação da forma do objeto para distintas classes de textos, em oposição ao suporte eletrônico, onde diferentes categorias de textos são dados à leitura num formato único, a tela do computador. Isto, sem dúvida, implica em uma nova maneira de construir os significados dos textos. Saímos da materialidade do livro, com seus limites fixados e estabelecidos, para a “imaterialidade de textos sem lugar específico” (Chartier, 1994, p. 101).

Esta nova leitura implica, ainda, em novos usos do corpo, novos gestos e posturas que são tidas, por muitos, como desconfortáveis, uma vez que limitam os movimentos de quem lê e escreve. Rubens e Carmem criticam o objeto computador no seu aspecto material e físico. Para ela, a luz da tela incomoda os olhos. Para ele, estas “máquinas” ainda são pouco confortáveis e necessitam ser aperfeiçoadas. “É muito ruim um computador só naquela posição. Eu acho que ninguém gosta muito de ler em tela”. Apesar da crítica ele acena para uma melhoria neste aspecto: “Daqui há dois, três anos, você vai ter um laptop maleável. O e-book.” Assim, segundo ele, as gerações mais jovens vão gostar ainda mais de ler na tela pois, o formato e as características físicas do objeto serão mais confortáveis para o usuário.

Sem dúvida, entre o suporte em papel (livros, cadernos etc) e o aparelho computador (mesmo portátil), verificam-se duas relações entre o corpo do leitor e o texto a ser lido/escrito, bem diferentes. De um lado, o formato em livro, caderno etc, parece mais amigável para se transportar e se abre mais facilmente à leitura, do outro, o peso do aparelho e a mediação do teclado condicionam novos gestos e posturas para a leitura e a escrita, nem sempre agradáveis e que necessitam de aprendizado para o uso correto.

Conforme os depoimentos dos professores, a escrita digital faz parte das práticas cotidianas de quase todos eles. Podemos então questionar: O que é que se escreve à mão? O que se escreve no computador? Quais os usos e funções destas escritas? O que as caracteriza e as diferencia?

Uma primeira constatação é que o e-mail, a correspondência eletrônica na rede Internet, é o tipo de vídeo escritura mais utilizado pelos professores. A troca de mensagens é uma prática recorrente e incorporada à rotina acadêmica. Esta forma de comunicação escrita é intensa entre a comunidade de professores, e entre estes e os alunos, não somente da mesma universidade como as de fora do estado e do país. Um contato freqüente e de um alcance, sem dúvida, impensáveis antes do advento da comunicação eletrônica na rede. O teor destas mensagens é, geralmente, relativo ao trabalho: são troca de informações, avisos sobre cursos, lista de exercícios, datas de eventos, convites para palestras etc. A comunicação digital, por sua vez, apresenta características peculiares ao meio eletrônico. A mais evidente é a sua concisão e objetividade. Os usuários da rede sabem que a regra é não se estender demais na mensagem. É a “netiqueta” (a etiqueta a ser observada pelos usuários da rede) como diz uma estudiosa do assunto, Nicolaci-da-Costa (1998). O estilo desta forma de escrita, também tem características próprias. Ele prevê certas convenções como: deve-se evitar usar acentos, cedilha e til (devido à compatibilidade de programas usados); usa-se abreviações do tipo **vc** (você), **bjs** (beijos) etc; quando se quer enfatizar uma palavra, deve-se colocá-la entre asteriscos (*exemplo*); uma palavra escrita em letras maiúsculas significa que a pessoa está GRITANDO. A regra básica, contudo, é mesmo escrever pouco. Sobre isto escreve Nicolaci-da-Costa (ibid, p. 178):

“Esta é a regra básica da comunicação via Internet e nada faz supor que venha a sofrer transformações. Vale para os chats e vale para o e-mail. Tudo deve ser rápido, objetivo e econômico. Não há tempo a perder porque não há tempo para fazer tudo o que se quer porque se quer sempre mais do que se pode. Objetividade e precisão são, portanto, necessárias”.

Esta objetividade e rapidez com que as mensagens circulam entre a comunidade acadêmica é um dos pontos considerados como positivos uma vez que liberam os professores para outras atividades. Há, no entanto, tensões neste aspecto, uma vez que, mesmo facilitando o cumprimento das tarefas, também veicula novas

demandas que chegam na tela. Segundo Beatriz, “em cada e-mail você tem uma demanda de trabalho. É uma entrevista que te pedem por e-mail, é sugestão de bibliografia, é um encontro para atender”. Por sua vez, a rapidez da mensagem eletrônica leva às escritas abreviadas que, para Carmem, são formas inexplicáveis de escrever, “é uma agressão à língua”. Para muitos usuários da rede, principalmente os mais jovens, a escrita digital deve ser ágil, acompanhar a rapidez do pensamento, por este motivo abrevia-se. Até que ponto este tipo de escrita prejudicaria a língua oficial padrão? Esta é uma questão que vem sendo alvo de vários estudos a respeito, com toda a polêmica que a envolve. Não iremos aprofundar tal assunto aqui, mencionaremos, apenas, que entre os professores entrevistados, esta forma de escrita abreviada não é utilizada, mesmo entre os usuários mais assíduos da rede.

A cultura digital impõe novos ritmos. É a cultura da rapidez, da velocidade. Relacionados à essa questão do tempo, praticamente todos os entrevistados fizeram menção ao pouco tempo que têm para dedicar-se mais às leituras, para escrever, para preparar uma boa aula. É como se esse tempo fosse um bem precioso e raro. Parece-nos, então, que tentar entender leitura e escrita no momento atual é considerar além das transformações do suporte que as materializa, também a influência da aceleração dos ritmos modernos de vida que, por sua vez, estão intimamente relacionados à criação destas novas tecnologias. Esta aceleração contínua provoca mudanças não só nos valores dos indivíduos bem como nos seus padrões de comportamento

Helena, professora de Filosofia, diz que entrega os seus trabalhos quase sempre no último dia, pois não gosta de se sentir pressionada. Para ela não interessa a quantidade, mas a qualidade dos mesmos. “Eu leio com muita calma. Tenho uma coisa com o tempo assim, eu não deixo ninguém me apressar”.

Cíntia gosta de escrever à mão, escreve muito, tem vários livros publicados. Ultimamente por uma questão de saúde vem reduzindo seu ritmo. “Eu me obrigo a descansar, porque durante muitos anos eu escrevia o fim de semana inteiro. O máximo que faço agora é ler alguma coisa”. Rubens sonha em ter um tempo livre, para ler os livros recém publicados da sua área que comprou, mas teve que deixar esperando na estante. Ele, no entanto, lê muito na tela, uma vez que alguns trabalhos do Design, só estão disponíveis na versão on line.

Quando se pensa no ritmo frenético assumido pela sociedade contemporânea o tempo parece ser uma exigência da qual ninguém consegue escapar. Por outro lado,

“o tempo não existe em si” conforme diz N. Elias (1998). Ele é um símbolo social, “resultado de um longo processo de aprendizagem e que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e tarefas específicas dos homens” (ibid, p. 15). Refletindo sobre a chamada pós-modernidade e os efeitos do novo capitalismo sobre o mundo do trabalho, R. Sennett (2004, p. 27) diz que “é a dimensão do tempo no novo capitalismo, e não a transmissão de dados ‘high-tech’, os mercados de ação global ou o livre comércio, que mais diretamente afeta a vida emocional das pessoas fora do local do trabalho.”

Nos usos deste tempo para ler e escrever, os professores se organizam de modo diferencial a partir de suas necessidades, seus gostos e suas habilidades. Ao utilizarem as formas mais tradicionais de escrita e leitura, assim como a nova escrita eletrônica, eles tentam simultaneamente, otimizar este tempo e manter a qualidade do seu trabalho. Mas, se a “ansiedade pessoal com o tempo está profundamente entrelaçada com o novo capitalismo” como sugere Sennett (ibid, p. 114), como escapar dos seus efeitos, se vivemos sob este regime?

É preciso enfatizar que o uso da escrita na tela não se reduz ao envio de mensagens. Ainda que este seja o uso mais freqüente, vários professores disseram escrever diretamente na tela ao preparar seus trabalhos, mesmo que antes, tenham feito um rascunho ou um pequeno esquema do mesmo, à mão. Por quê é necessário este esquema prévio no papel? O que se escreve diretamente na tela e o que precisa de um ensaio manuscrito? Quando é necessário o rascunho à mão? São as questões que tentaremos discutir agora. Como dissemos anteriormente, o manuscrito é utilizado com muita freqüência neste grupo de professores. Pelos depoimentos percebe-se que é uma prática fundamental na execução de trabalhos onde há necessidade de uma maior elaboração intelectual. As primeiras idéias, o início do processo criativo, parece surgir melhor no papel. Vários dos entrevistados disseram fazer um manuscrito prévio com esquemas e notas para só aí, então, partir para a escrita no computador. A fala da professora Helena é bem significativa neste aspecto da criação manuscrita do texto:

“Eu sempre gostei de escrever, mas, quando eu entrei para a universidade eu não escrevia bem. Eu fui escrevendo conforme eu fui pensando, e fui elaborando e fui, também, exercitando. É um exercício. Gosto muito de escrever. (...) Então a escrita filosófica é arte para mim. (...) Eu vejo como uma pequena obra literária. Então eu tenho cuidado com as palavras, eu passo horas pensando onde vai ficar a vírgula, e

horas... . (...) Eu até gostaria de ser mais pragmática, de sentar no computador e escrever como se eu estivesse fazendo um relatório. Mas não. Eu tenho que deixar aquela idéia fervilhar dentro de mim, a minha bochecha ficar corada, eu ficar toda emocionada, aí eu vou lá e escrevo.”

Para Helena o processo criativo se dá através da escrita à mão. O computador é bem vindo, mas, numa etapa posterior, para os ajustes finais do texto. Ao escrever seus trabalhos à mão, ela relata alguns rituais que gosta de seguir como, por exemplo: usar um papel especial, “da papelaria União, que é mais grosso, e uma lapiseira 0.7, mais macia”. A escrita manuscrita é tida como um ato de prazer e de envolvimento pessoal, que exige dedicação.

A escrita na tela parece, muitas vezes estar associada à frieza, ao pragmatismo e à funcionalidade, sem envolver qualquer componente emocional para a sua execução. Ao contrário, a escrita à mão é a que melhor expressaria o envolvimento afetivo daquele que escreve. No preparo de suas aulas, Paula diz que gosta de fazer seus escritos à mão, pois aí há um envolvimento afetivo; diferente das tarefas administrativas, nas quais usa o recurso eletrônico.

“Para o trabalho de direção eu uso muito o computador. Agora, a aula, é o meu coração... é aquilo em que estou envolvida totalmente. (...) Eu tenho coleções de cadernos assim, de aula, à mão, entendeu? Têm algumas que eu faço no computador mas, eu não gosto. Eu tenho aulas preparadas no computador mas eu acho muito impessoal, eu não gosto. Eu tenho meus caderninhos que eu faço assim, minhas aulas ali.”

Verifica-se, então, que no espaço universitário convivem tanto as práticas de escrita manuscrita, preferíveis quando se trata das coisas do “coração”, quanto as práticas de escrita na tela, vista por alguns como “frias”. Depreendemos, desta forma, veículos e instrumentos de escrita compondo um sistema binário e classificatório que contrasta o coração, o íntimo, o caloroso e afetivo do manuscrito, com o dado numérico “impessoal” do suporte digital, por vezes interpretado como “frio”.

É importante frisar que uma mudança cultural relevante vem se instalando no cotidiano dos professores e de suas práticas. A cultura material desta universidade pesquisada vem se modificando intensamente desde a década de 1970, com o sentido de incorporar os elementos da tecnologia digital. Isto implica numa transformação dos

meios de comunicação e de ensino, mas vem também, alterando as relações de trabalho, sejam elas de ensino, pesquisa ou administrativas.

As relações sociais como vão sendo reveladas mostram não só a convivência e o uso das novas tecnologias digitais como, também, a manutenção de outras tecnologias ligadas ao lápis, ao papel e a caneta. Ou seja, pode-se dizer, que existem pelo menos dois estilos acadêmicos geradores de sociabilidade e rituais distintos nos diferentes níveis de ensino, pesquisa e administração.

Praticamente a totalidade dos professores de tempo contínuo têm seus computadores, em muitos casos, comprados com a própria verba de pesquisa. Conclui-se que do ponto de vista material, mas não somente, existe uma intensa troca entre os professores e a instituição, que, desta maneira, são parceiros em vários sentidos.

Pelos relatos dos professores, podemos perceber que a escrita digital e a escrita à mão apresentam, muitas vezes, usos e funções diferenciados. Vimos que para a comunicação rápida e objetiva, a escrita eletrônica, através dos e-mails, é um recurso amplamente utilizado. Para construções teóricas mais elaboradas, no entanto, como a construção de um texto ou um artigo, muitos professores utilizam um rascunho prévio feito à mão. Em alguns casos, o manuscrito nem passa para o suporte eletrônico, como algumas aulas, por exemplo. Por quê isto ocorre? Será uma dificuldade de lidar com o novo? Será um apego às práticas familiares e interiorizadas? Sabemos que o computador oferece possibilidades antes impensáveis na confecção de um texto. Pode-se colar, transferir, copiar, mover trechos de um local para outro etc, ainda assim, para muitos, este não é o recurso preferido. Conforme Chartier (1998), a revolução do texto eletrônico é tanto uma revolução das estruturas do suporte material do escrito como das maneiras de ler e de escrever. Estas mutações comandam, inevitavelmente, novas maneiras de ler, novas relações com o escrito e novas técnicas intelectuais. Aqui parece estar apontada uma das possíveis respostas para a questão: novas técnicas intelectuais que precisam ser apreendidas. Para esta geração que só foi ter contato com a escrita digital quando adultos, talvez não seja fácil aprender novas técnicas e, ao mesmo tempo, desvencilhar-se de antigos hábitos intelectuais de escrita e de leitura. Ao mesmo tempo, lembramos que escrever à mão é o procedimento de escrita mais antigo e usado, desde milênios, por todos os povos do planeta, até os dias atuais. Contudo, continuando o raciocínio, podemos também pensar que não se trata somente da dificuldade de aprender novos hábitos intelectuais. Abrir mão de antigas práticas quando estas foram

prazerosas, como o cheiro do livro novo e o lápis macio, por exemplo, pode não ser tarefa das mais fáceis. Parece que este componente, o prazer de escrever à mão, também precisa ser levado em conta, é mesmo uma relação física e estética com o suporte papel.

Em relação à leitura e fazendo o contraponto entre ler na tela do computador e ler no suporte papel, principalmente quando este suporte é o livro, percebemos que a preferência dos professores recai sobre este último. Os entrevistados foram unânimes ao afirmar que preferem ler no livro.

Segundo os depoimentos, ler na tela, quando o texto é longo, quase sempre é uma tarefa desagradável e cansativa, por motivos como: o cansaço do corpo que não pode variar muito de posição, obrigando o leitor a permanecer sentado; a luz da tela que incomoda os olhos; a impossibilidade de levar o computador (excetuando-se o laptop) para todos os lugares e a “frieza” do próprio aparelho que, pelo formato, não seria o suporte mais adequado para determinados tipos de leitura como um romance ou os clássicos da literatura, por exemplo.

Como se explica, então, este “gosto pelo livro”, expressão recorrente no discurso do grupo e, certamente, orientador de suas práticas de consumo?

O conceito de cultura de C. Geertz (1978, p. 103) denota “um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”, desta forma, trabalharemos, aqui, o objeto **livro** como um “símbolo”. Neste caso, o uso do livro como símbolo remete a uma “relação que serve como vínculo a uma concepção – a concepção é o significado do símbolo” (ibid, p. 105). Tomamos o livro como símbolo para sintetizar o ethos deste grupo entrevistado, ou seja, “o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticas e sua visão de mundo” (ibid, p. 103). Neste sentido, o livro como símbolo será analisado de forma contextualizada, buscando além do significado, seus usos e funções.

Incorporada às várias reflexões que serão feitas, não podemos diminuir a relevância de associar a escrita com o poder desde a sua invenção, tanto gerando poder quanto incrementando-o. Ademais, as práticas desses professores demonstram que leitura (não necessariamente a leitura de literatura) e escrita, uma alude à outra. Não

esquecendo que o ato de escrever é um ato cognitivo de construção do saber (Cardoso de Oliveira, 1998), que remete à associação de idéias.

Embora os professores entrevistados não usem a categoria autor, todos o são, em que pese a discussão sobre esta categoria, uma vez que, no exercício de pesquisador e professor, são todos profissionais com mestrado e doutorado, publicam livros e artigos. São possuidores de livros de suas especializações e de literatura, coleções de revistas de interesse mais universal, como a *New Yorker*, e de outras coleções temáticas importantes em suas áreas. Dois dentre eles se auto-classificam como “consumidores” de livros. Rubens, por exemplo, diz “sou mais consumidor de livros que leitor”. Ele compra livros em congressos e tenta manter uma biblioteca atualizada para poder emprestar aos alunos. Ocupando atualmente um cargo administrativo, o tempo que lhe sobra é reservado para as leituras de trabalho, tais como teses e dissertações, as chamadas “leituras obrigatórias” feitas “virando a noite”.

Beatriz também declara:

“Eu sou uma consumidora de livros. Compro meus livros, tenho quase quatro mil livros em casa. Eu e meu companheiro, que é também professor universitário. Então, fora todos os livros que eu tenho aqui enfiados em todos os armários, eu tenho uma loucura por ter livro”.

Este é um dado recorrente entre os professores. Comprar livros, guardá-los, tanto na universidade quanto nas suas bibliotecas pessoais, adquiri-los com verbas de pesquisa, emprestá-los a alunos e colegas e, eventualmente, doá-los às bibliotecas.

Diante da categoria “consumidor(a)” de livros, é importante trazer a reflexão de mais um autor, a começar por R. Chartier (1998, p. 59). Vemos que consumo cultural ou intelectual pode ser ele mesmo pensado enquanto uma produção ou como uma “outra produção”, afastando-se assim qualquer noção de passividade que lhe possa ser identificada. Canclini (1999, p. 80) também, afastando-se do senso comum que associa consumir a gastos irrefletidos e compulsivos, aponta para uma lógica segundo a qual o consumo constrói parte da “racionalidade integrativa e comunicativa de uma sociedade”. Em outras palavras, mais do que a posse individual de objetos isolados, consumir seria uma forma de interagir em sociedade, buscando distinções, mas também, construindo redes de pertencimento, enviando e recebendo mensagens. Sobre a lógica antropológica do consumo, Mary Douglas (2005) desloca a problemática do consumo

da esfera da publicidade para a dimensão da cultura. Ser “consumidor” neste contexto de relações é uma faceta de distinção e diferenciação, dentro de um sistema de valores e significados no qual a leitura e o livro ocupam um lugar privilegiado. Para Mary Douglas (ibid, p. 43) “os bens são como bandeiras”. Em outras palavras, os bens e seus usos funcionam como sinais e, portanto, são comunicadores. A posse e o uso de livros como bens de consumo informam que temos uma tribo que se caracteriza por uma cultura material que envolve como “equipamentos fixos” (ibid, p. 105) livros, impressos e outros suportes e ferramentas próprios da cultura letrada. Esse é o tom e o clima que marca o cotidiano e as sociabilidades (Simmel, 1978) entre os indivíduos nesta universidade. Como tal, evidentemente, instituem-se desta forma, relações de socialização dos indivíduos na cultura letrada universitária. Voltando ainda a Mary Douglas, os livros enquanto “bens têm outro uso importante: também estabelecem e mantêm relações sociais (ibid, p. 105). Para ela, “o homem precisa de bens para comunicar-se com os outros e para entender o que se passa a sua volta” (ibid, p. 149). Uma vez que sabemos que não é o objeto em si mesmo que encerra toda uma força simbólica, é, portanto, o uso que dele se faz, nas relações cotidianas, que torna o livro símbolo e signo de comunicação neste universo.

A observação ampla que vai além da leitura dos depoimentos coletados, mostra que a aquisição de livros é um ato que simboliza um padrão de consumo e um estilo de vida. Os livros representam um “bem” cultural altamente valorizado. Alguns nem mesmo podem entrar no sistema de empréstimos e trocas que faz parte da sociabilidade entre professores e seus colegas ou alunos. Outros são escondidos e entesourados como um “bem” que encerra uma qualidade de saber que deve ser preservada de forma individualizada e restrita ao seu projeto individual.

Esta seria uma faceta do individualismo neste universo, ou seja, o valor dado à própria produção ou a produção intelectual como valor, o prestígio que representa a distinção (Bourdieu, 1983) e que se deseja alcançar, alvo de esforços intelectuais. Depreende-se que a posse de livros vai além de suas possíveis razões práticas. Insere-se em uma lógica simbólica na qual o objeto livro é emblema revelador de gostos, marcado pelo prazer sensorial de olhar, cheirar, manusear, além do próprio prazer intelectual. Marca distinções, diferenças e hierarquias, além de revelar tradições intelectuais e epistemológicas.

Helena assim se expressa:

“Eu não gosto de ler em xerox, eu gosto do livro. Eu adoro livro, eu pego o papel do livro, eu sinto a textura do papel, eu gosto da capa, eu gosto de um livro que tenha uma bela capa, eu gosto de um livro elegante, eu gosto de uma letra boa. Me incomoda ler um livro que está mal diagramado, eu sou uma bibliófila. Eu gosto de livros... Eu me lembro de todos os livros que estão na biblioteca pela forma deles, pela cor deles. Parece um monte de frutas, uma amarela, outra verde...”

Para Pierre Bourdieu (1983, p. 83), “o gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida”.

Se, continua o autor, as preferências distintivas expressam o estilo de vida, reiteraria que os livros ocupam um espaço simbólico emblemático da visão de mundo dos professores, simbolizando a sua própria posição social.

Sem retirar a importância do livro como objeto e texto, vale examinar as palavras de Rubens que não tem “o livro como única forma de gerar conhecimento ou coisas, pois já fez filmes e fotografia, o que é uma forma de escrita”.

Voltando, ainda, ao ato da leitura, segundo os depoimentos, ler na tela, quando o texto é longo, quase sempre é uma tarefa desagradável e cansativa, pelos motivos, já citados, das características físicas do suporte.

Por sua vez, o livro é um objeto querido e apreciado pela sua praticidade e facilidade de manuseio, permitindo leituras mais livres. Os professores disseram gostar da forma física do objeto, do cheiro da tinta, do toque do papel e do fato de poder mantê-lo confortavelmente entre as mãos. Pelos relatos percebe-se que esta é uma comunidade de leitores que pratica a leitura tanto por necessidades profissionais quanto por gosto e prazer, e o livro é o objeto privilegiado principalmente quando estas leituras envolvem o prazer e a fruição.

Isto posto, não significa dizer que leituras mais longas em frente à tela não sejam realizadas. Lembramos que há descontinuidades e heterogeneidades no interior do grupo. Embora prefiram o livro como suporte, vários professores disseram utilizar o computador para ler textos de alunos ou textos de autores cujos trabalhos estão disponibilizados na rede etc, leituras estas, que demandam, algumas vezes, horas em frente à tela. Para estes, tal atividade não representa esforço adicional, ao contrário, é

um hábito já incorporado á rotina de trabalho. Para outros, no entanto, um texto longo na tela torna-se cansativo e desconfortável. Beatriz, prefere utilizar a tela mais para leituras de mensagens. “Se vem alguma coisa para ler, eu logo imprimo” diz. Imprimir os textos que aparecem na tela para, aí sim, começar a ler é uma prática comum para alguns deles. Carmem, em seu relato, diz que o objeto livro é fonte de prazer, gosta de ter o livro na mão, do encadernamento, do tipo de impressão etc. Para ela, a leitura, com prazer, precisa de disponibilidade e de um tempo de entrega: “Você lê, às vezes, põe o dedo assim e fecha um pouco o livro, deixa a cabeça ir embora, entende?”. A tela é pouco utilizada por ela. A luz incomoda os olhos e não se sente confortável. Segundo Chartier (1994), as formas materiais nas quais os discursos são dados a ler comandam sentidos e impõem gestos atrelados a esta materialidade que, dentro de uma mesma “comunidade de leitores”, podem ser diferenciados.

Conforme o autor “mais do que nunca, historiadores de obras literárias e historiadores das práticas e partilhas culturais têm consciência dos efeitos produzidos pelas formas materiais”. (ibid, p. 8). Daí a importância de estar atento aos dispositivos técnicos, visuais e físicos que organizam a leitura do escrito, nos vários objetos que lhe servem de suporte.

Podemos crer então, que a preferência pela leitura no livro também está relacionada à materialidade do objeto e à maneira como os textos são dados a ler neste tipo de suporte. Podemos dizer, sem dúvida, que ao abrir e folhear um livro, tocar suas páginas, aparentemente gestos simples e banais, estamos acionando mecanismos e categorias mentais que desde séculos atrás, comandam nossa relação com a escrita. Sabemos onde começa e termina um livro, podemos ver a quantidade de páginas, o tipo de papel, a capa, a lombada etc. Tudo isto implica em uma percepção total da obra que se lê, conferindo-lhe identidade e coerência. A professora Beatriz expressa isto, quando diz preferir trabalhar com o livro, pois o mesmo, tem início, meio e fim. “Eu acho que facilita, integra, dá uma sintonia, uma tranquilidade maior. As pessoas sabem que é aquele livro”. Por outro lado, a leitura na tela do computador, implica novas categorias de apreensão do escrito, além de novos gestos e novas práticas, que só apareceram a partir dos anos 80 (Vinão Frago, 2001), com a chegada dos computadores pessoais.

De acordo com as falas, parece que o gosto pelo livro também envolve uma questão relacionada à estética do objeto. Se pensarmos na materialidade destes dois suportes, podemos perceber que são poucas as variações permitidas quando se trata do

aparelho computador, uma vez que o formato da máquina é, geralmente, padronizado. Por sua vez, o suporte livro permite inúmeras variações e combinações de cores, formas, tamanhos etc. Isto, sem dúvida, é um atrativo que afeta os olhos e os sentidos do leitor, influenciando seu gosto e preferência.

Além dos aspectos estéticos ligados à materialidade do objeto, a preferência pelo livro parece estar relacionada também ao processo de socialização primária destes indivíduos. Em vários depoimentos aparece a leitura e o amor pelos livros como gosto adquirido desde a infância, quase sempre sob a influência dos pais ou de outros membros da família como avós, tios, etc. A professora Miriam, por exemplo, relembando sua época de infância e sua iniciação na atividade leitora diz:

“Foi em casa, com mãe e pai. Eles sempre leram muito. Eu comecei a ler cedo. Quando criança lia muito. Era uma atividade assim, em geral, da família. À noite, a gente lia muito à noite. (...) Foi minha mãe quem me ensinou a ler (...) Eu usava muito a biblioteca do meu pai e da minha mãe. Meu pai é que comprava mais livros. Ele lia muito os clássicos, lia muito”.

A unidade deste universo de professores entrevistados se por um lado pode ser expressa a partir de um mesmo pertencimento ao mundo profissional universitário e, sobretudo, à mesma instituição que apresenta marcas fortes culturais, segundo eles próprios, por outro apresenta descontinuidades simbólicas expressivas. Elas se revelam não só pelas escolhas disciplinares realizadas pelos professores em suas trajetórias profissionais, quando optam a partir de seus interesses por campos disciplinares distintos, como por distintas maneiras de estabelecerem relações com, por exemplo, atos de leitura e escrita, seja no contexto acadêmico ou em facetas mais pessoais de seus estilos de vida.

Como se vê, as novas e “antigas” tecnologias da escrita pressupõem diferenças de uso que, por sua vez, relacionam-se a valores e emoções dos usuários. Desta forma, podem ser detectadas “fronteiras simbólicas” (Velho, 1978) que até certo ponto, colocam o professor Rubens e algumas professoras em universos diferentes. Ou seja, isto aparece em um depoimento bem nítido deste professor quando ele declara ter “perdido a lógica” da escrita manuscrita, enquanto que, para Paula e Helena, a relação com a escrita à mão é vista como um valor, por ser altamente personalizada e expressiva de um “gosto”. Este “gosto” pela escrita, conforme revela Helena, vem associado a sua

concepção enquanto “exercício” e arte, em se tratando, no seu caso, de uma “escrita filosófica” ou uma “pequena obra literária”. Seu depoimento é revelador ainda, do papel da universidade no sentido do desenvolvimento tanto do pensamento quanto da escrita, já que o ato de pensar e de escrever, são vistos como inseparáveis. Entretanto, é na relação com o computador que Helena se propõe a “burilar” o texto que deixa então de ser classificado como “copiã” e passa a existir como “texto”.

Isto nos faz pensar também, em um imaginário sobre a escrita à mão que está associado à própria idéia da individualidade, de maneira tão íntima, que pode até servir como prova de identidade, juridicamente falando. Por sua vez, a grafologia como estudo da escrita manual, é visto como reveladora da personalidade tendo em vista a análise de traços da escrita de cada um.

Como em todos os períodos de mudanças na história da escrita, hábitos antigos tendem a perdurar juntamente com os novos que vão sendo adquiridos. Ao tentarmos entender os mecanismos e efeitos da nova escrita, não devemos ficar nem com as “lamentações nostálgicas” nem com os “entusiasmos ingênuos” como bem diz Chartier. Interessa entender estas transformações e como ela afeta o mundo da escrita e da leitura.

Referências Bibliográficas:

#BAUMAN, Zygmunt. O Mal-Estar da Pós-Modernidade, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

#BOURDIEU, Pierre. Gosto de Classe e estilos de Vida in Pierre Bourdieu : sociologia (org. Renato Ortiz) São Paulo: Ática, 1983.

#CHARTIER, Roger. A Ordem dos Livros, Brasília: Editora UNB, 1994.

#----- A História Cultural – entre práticas e representações, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

#----- A Aventura do Livro: do leitor ao navegador, São Paulo: UNESP, 1998.

#----- Os Desafios da Escrita, São Paulo: UNESP, 2002.

#----- Formas e Sentido – Cultura Escrita : entre distinção e apropriação, Campinas-São Paulo, Mercado de Letras, 2003.

#CARDOSO de OLIVEIRA. O Trabalho do Antropólogo, São Paulo : Editora UNESP, 1998.

#CANCLINI, Nestor G. Consumidores e Cidadãos - conflitos multiculturais da globalização, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

#DOUGLAS, Mary e ISHERWOOD, B. O Mundo dos Bens –para uma antropologia de consumo, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

#DAUSTER, Tania. Os Universitários: modos de vida, práticas leitoras e memória. In Teias, Conhecimento, sociedade, Educação, ano 2, n. 4, Julho/Dez 2001. Faculdade de Educação/UERJ.

#ELIAS, Norbert. Sobre o Tempo. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1998.

#GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

#NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Na Malha da Rede: os impactos íntimos da Internet, Rio de Janeiro : Campus, 1998.

#QUEIROZ, M. Do Indizível do Dizível in: Von Simson (org.) Experimentos com Histórias de Vida, São Paulo: Vértice, 1998.

#SIMMEL, G. Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

#SENNETT, Richard. A Corrosão do Caráter – conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo, Rio de Janeiro : Record, 2004.

#VELHO, Gilberto. Observando o Familiar in: A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

#VINÃO FRAGO, Antonio. Leer y Escribir: história de dos práticas culturales. México: Educacion, Vocês e Vuelos, iap, 1999.

#----- Del Periódico a Internet . Leer e Escribir em Los Siglos XIX y XX. In CASTILLO GOMEZ. Antonio (coord.). História de La Cultura Escrita: de próximo Oriente Antigo a la sociedad informatizada. Gijón, 2001.

LEITURAS PROIBIDAS, RITUAIS DE LEITURA, ACERVO DOS PROFESSORES E PREFERÊNCIAS LITERÁRIAS

Maio 2005

Tania Dauster

Dione Amaral

Tula Vieira Brasileiro

Sandra Mendes

Introdução

Na pesquisa “O Campo Simbólico da Universidade: os professores, a diversidade cultural e a excelência acadêmica”, são discutidas questões relativas as práticas de escrita e de leitura associadas à transmissão de conhecimento e de valores no contexto de uma universidade particular da zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

No desenvolvimento da pesquisa foram entrevistados nove professores¹, cada um de um departamento, a saber: Psicologia, Física, Filosofia, Serviço Social, História, Letras, Matemática, Design e Educação. Todos têm Mestrado e Doutorado, sendo que dois fizeram Pós-Doutorado no exterior. Entre os entrevistados há sete (07) mulheres e dois (02) homens. A seleção foi feita a partir da rede de relações de integrantes da equipe. Com exceção de uma professora todos pertencem ao quadro principal da universidade.

No tocante à idade, a faixa etária situa-se entre trinta e nove e setenta anos, com uma concentração maior na faixa que compreende os quarenta e cinquenta anos: dos nove professores entrevistados, cinco deles possuem idades nesse intervalo.

¹ Todos os nomes dos professores nesse texto são fictícios.

Quanto ao estado civil, os dados apontam para uma solteira, uma divorciada, três casados e no caso de quatro professores estes dados estão incompletos. Quase todos os professores têm filhos, somente uma disse não ter.

No que se refere à cor, a grande maioria declarou-se branca (duas citaram termos como “branquela brasileira”, “branca sem jeito”, “branca gringa”). Uma declarou-se moura e em uma entrevista não consta essa informação.

No que se refere aos gostos culturais e formas de lazer são variadas as preferências dos professores: três relatam gostar de atividades manuais como: mexer com plantas, pintura, mosaico, bordado, escultura; dois relatam que gostam de freqüentar sebos; fazer caminhadas está na preferência de três professores; ficar sem fazer nada, parar um pouco para pensar aparece no depoimento de duas professoras; cinema, vídeos sobre arte, encontrar amigos, freqüentar a Lapa, tocar piano são outras preferências. Trabalhos corporais como o *ballet* também aparecem como práticas usuais. Isto posto, queremos dizer que o texto está composto de quatro partes, assim intituladas: Leituras Proibidas, Rituais de Leitura, Acervos Particulares de Livros dos Professores e Preferências Literárias dos Professores.

Leituras Proibidas

A história dos livros e das leituras sempre esteve ligada à história da censura e das proibições. Várias obras ao longo do tempo foram consideradas rebeldes e perigosas, seja por suas idéias políticas que incitariam a desordem e o conflito social, seja pelas mensagens contra a manutenção da moral e dos bons costumes.

É ampla a bibliografia existente sobre a censura de livros na Europa do Antigo Regime, através dos estudos da História Cultural, assim como no Brasil, desde a época de colônia de Portugal, até tempos mais recentes como, por exemplo, na ditadura militar.

Vários estudos sobre a censura católica à leitura no Brasil Colônia, apontam que a Igreja sempre considerou a leitura como prática perigosa, advertindo os fiéis que

se quisessem salvar suas almas, deveriam ter cautela diante das armadilhas do texto escrito.

Por sua vez, na história das proibições, o gênero romance ocupou um lugar de destaque, na lista dos livros considerados perigosos, na virada para o século XX.

No imaginário das famílias, em todas as épocas, também houve o perigo das más leituras, devendo os pais, avós e outros parentes mais velhos, zelar para que estas não chegassem às crianças.

É neste aspecto, o das censuras familiares, que iremos desenvolver nossas reflexões agora, a partir dos depoimentos coletados.

Em que pese alguns poucos professores confessarem que só se descobriram leitores tardiamente, caso de Helena e de Rubens, por exemplo, a maioria relata vir de uma família de leitores, onde a presença dos livros era constante, contribuindo para a formação do gosto pela leitura desde muito cedo. Também é preciso ressaltar que, no universo estudado, nem todos mencionaram a interdição de livros, sugerindo, desta forma, que não havia proibição de leituras em seu meio familiar.

Notamos então que, apesar da presença do livro, vários entrevistados disseram que havia aqueles que eram proibidos para as crianças. Eram leituras dos adultos. Os pais e, algumas vezes, os avós, arbitravam sobre as boas e más leituras em família. Muitos destes livros, em casa, eram guardados em armários, no alto de móveis, dentro de gavetas, escondidos das vistas, uma vez que, os livros como frutos expostos na estante, poderiam se converter em objetos de sedução explícita, atraindo os pequenos para a leitura desaconselhada. É o veneno da sedução. A metáfora bíblica do fruto proibido na criação do homem.

De acordo com os relatos, foi interessante notar que, apesar das tentativas dos pais no sentido de ocultar estas leituras, muitas vezes isto não impediu o acesso às obras. Ao contrário, incitou-lhes, ainda mais fortemente, o desejo pela leitura. Foi sempre com um misto de divertimento e prazer que os entrevistados referiram-se à esta fase de suas vidas, em que burlavam as regras e punham-se a ler às escondidas.

Uma das falas mais significativas é a de Paula, que inclusive foi quem primeiro trouxe, nas entrevistas, a categoria “livros proibidos”, ao lembrar a sua formação como leitora. Daí em diante, passamos a incluir esta pergunta aos outros entrevistados.

Continuando com o relato de Paula, podemos perceber que, para ela, é importante se preservar a aura de mistério, de um mundo que precisa ser desvendado. Hoje, continua ela, já não há mais separação entre o mundo infantil e o mundo adulto, há uma “certa promiscuidade” entre esses dois mundos. Tudo está às claras e exposto desde cedo. Ela acha que existe um certo “desencanto”, nisso tudo, pois “hoje não tem mais que ser desvendado nada”. Na época de sua infância gostava de ler escondido, guardava livros embaixo do colchão para serem lidos à noite, à luz de velas, longe dos olhares do pai. E quais eram essas leituras proibidas? Eram romances, e algumas obras de Freud, “Totem e Tabu”, por exemplo. Na ocasião ela tinha por volta de doze anos de idade.

“Eu sempre amei essa coisa do livro como mistério. Eu ficava numa curiosidade... o que é que tinha naqueles livros? A obra de Freud ficava numa estante altíssima que eu acho que era para não pegar mesmo. Aí eu pegava, eu ia de noite, eu recolhia coisas e disfarçava, escondia. Eu não devia entender nada mas, como era proibido...”

Como não pode ser revelado às claras, o pequeno leitor deve buscar os segredos que estão trancados e que lhes é recusado, apropriando-se dele pela audácia da infração e pela astúcia de não ser notado ao praticá-la.

Joana, por sua vez, relata que em sua família, todos gostavam muito de ler, tanto os pais quanto os irmãos. Costumavam reunir-se para ler à noite. Tem lembrança de sua mãe como forte leitora e que ela possuía uma pequena biblioteca privada “que ela dizia que aquela a gente não podia ler, e é claro que a gente ia ler e ia saber muito do que não podia ler”, diz a professora.

É interessante observar, então, os comportamentos e valores gerados pela presença do texto, cujo conteúdo, é vedado aos menores. Podemos notar pelos relatos que há um duplo movimento dos pais (ou outros tutores da leitura): ao mesmo tempo que iniciam os pequenos na prática leitora, comprando livros, montando bibliotecas, também impedem a leitura daquelas obras consideradas desvirtuantes do caráter em formação de seus filhos. Várias destas obras consideradas perigosas, no entanto, fazem parte das bibliotecas privadas dos pais. São as leituras dos adultos. Nota-se, então, uma fronteira, bem estabelecida e demarcada, entre as leituras próprias do mundo adulto e aquelas relativas ao mundo infantil. Pelos relatos, podemos perceber também, que estas

fronteiras eram constantemente violadas, agregando vários sentimentos como medo, prazer, curiosidade, na execução deste ato transgressor.

Outro depoimento importante é o de Beatriz, que também vem de uma família de leitores. Ela conta que sua mãe tinha vários livros guardados, proibidos para ela e para a irmã, e que acabavam por serem lidos às escondidas. As leituras censuradas, no seu caso, eram relativas a contos eróticos femininos, fotonovelas, “bibliografia feminina, livros de mulher, que eu acho que nem meu pai sabe, até hoje, que ela tinha”. Da mesma forma, os pais proibiam também o acesso aos livros que relatavam fatos acontecidos nos campos de concentração nazista, uma experiência pessoal vivida por seu pai, que sobreviveu a um desses campos.

Fazendo contraponto com as leituras proibidas, aparecem as leituras autorizadas e mesmo estimuladas. São as boas leituras que os pais, e outros parentes, incentivavam dando livros de presente em ocasiões especiais, como aniversários, aprovação na escola, etc. Quais seriam, então, estas leituras autorizadas? Para Joana, os livros de Monteiro Lobato, por exemplo. Estes foram presenteados por seu padrinho quando ela tinha oito anos de idade. Ganhou a coleção completa e acha que aí começou sua “paixão pela leitura e pelo conhecimento”.

Beatriz, por sua vez, fala dos “livros que podia ler”, como, por exemplo, a Coleção do Prêmio Nobel, composta de nove volumes, que ela ganhou de presente. Ela comenta que sempre foi fato comum em sua vida de leitora pedir e ganhar livros.

Como podemos notar livros e leituras não têm um significado em si mesmo, eles adquirem seus sentidos a partir das diferentes apropriações (Chartier, 1998) dadas por seus leitores. Livros proibidos hoje, não o serão amanhã, pois modificam-se contextos e histórias, tanto dos indivíduos singularizados quanto das estruturas sociais mais amplas.

Rituais de leitura e escrita

A leitura dos depoimentos dos professores nos foi revelando relações com o livro e com a leitura que poderiam ser interpretadas segundo a perspectiva ritualística.

Fomos observando que em contraste com outras ações do cotidiano, momentos marcados por determinadas seqüências, mais ou menos obrigatórias, instituíam cerimoniais de leitura e escrita que, por sua vez, foram por nós concebidos como significativos.

Começaremos os nossos comentários pelo valor do livro e pelos cuidados que o cercam, assim como pelos sentimentos e ações que são expressos a seu respeito.

Paula falando de seus costumes na preparação das aulas, diz que para esta finalidade são invariavelmente comprados aqueles livros que sabe que serão usados com os alunos na universidade. Entretanto, como declara, ela fica “fazendo mudança, levando uns e trazendo outros”, cerzindo com seus livros os espaços da casa e do trabalho, do privado e do público (Da Matta, R. 1991). Nesse movimento de idas e vindas, vemos que o livro costura domínios sociais.

Seu “sonho” é de um país no qual os livros possam ser adquiridos, pois a relação com o livro é “sagrada” e inspira “respeito”, o que não ocorre com as fotocópias amplamente usadas na universidade (Pavão, A. 2004). Tais concepções nos remetem a Van Gennep (1977). Este autor interpretou a relação entre o sagrado e o profano de forma relativa e contrastiva. Assim, neste contexto de relações, na dinâmica que se estabelece entre o que é tido como sagrado e o que é tido como profano, o sentimento e o significado associados ao livro ligam-se ao domínio do profundamente respeitável.

Paula recorda-se de seu amor pelos livros do ‘mistério’ que encerravam, do “ler escondido” e dos “livros que guardava em baixo do colchão”. No seu mundo infantil separado do mundo adulto como é característico da socialização na família alemã, tais rituais correspondiam à interdição paterna à propósito de certos livros “tabu”, conforme abordamos anteriormente.

Na sua memória, estes atos de leitura, a nosso ver verdadeiras ritualizações de leitor, eram analogamente vividos “na fazenda do avô, à luz da vela”. Neste sentido a professora lembra de “Coleções de coisas que eu pegava e escondia para ler”. Ela guarda na memória um lugar muito especial para a leitura e para o livro. Daí se vê que, até certo ponto, a relação com os livros propiciou um clima tão particular à sua infância que até hoje se constitui uma marca na sua visão de mundo, como podemos perceber nas suas palavras abaixo citadas:

“... o valor do livro... acho que hoje já não tem muito isso. Representava a sacralidade de um mundo, que tinha que ser desvendado. Hoje não tem mais nada que ser desvendado. Qual o mistério do mundo?”

Paula contrasta o “mistério” que certos livros envolviam com a “liberdade” de ler própria dos dias de hoje. Na sua infância inventou seus rituais de leitura. Hoje os rituais são recriados e Paula refere-se ao seu “canto” de leitura e a uma “cadeirinha que é de criança”, presente do seu pai para que lesse com “boa postura”.

Para Helena, “a escrita filosófica é arte”. Ela a vê como uma “pequena obra literária” que inspira “cuidado com as palavras” e “vírgulas”. Ela se auto-define como “artesanal” e “artística”. Na sua descrição, o cerimonial da escrita obedece à seqüências invariáveis, como é próprio dos atos ritualísticos. Na primeira etapa do ato de escrever, Helena tem que deixar a “idéia fervilhar”, a face ficar “corada” e a “emoção” aparecer, o que é bem revelador do clima que envolve a sua prática de escrita. Segundo ela todos os seus trabalhos são “primeiro escritos à mão, com o mesmo papel da Papelaria União, que é mais grosso, e uma lapiseira 0.7”. Helena lembra que desde a primeira vez que escreveu observou estes rituais, que transcorrem da seguinte maneira: Primeiro o ‘copião’ que escreve na “mesma mesa, na mesma cadeira, com o mesmo papel”. Só então, passa seu texto para o computador, que para ela é “maravilhoso”. É no computador que vai “burilando” e “polindo” seu texto.

O tom de intensidade que perpassa o seu depoimento sobre a sua própria escrita se inscreve também nas suas relações com o livro. Ela diz que “adora” o livro e sobre esse assunto prossegue em tom “romântico”.

“Quando eu pego um livro, eu pego o papel do livro, eu sinto a textura do papel, eu gosto da capa, eu gosto de um livro que tenha uma bela capa, eu gosto de um livro elegante, de uma letra boa”.

Miriam, embora declare que não tem mais tempo para ler literatura, fala da sua prática ritualizada em relação à leitura de jornal. A leitura de jornais é feita durante o café da manhã. Assim procede Miriam. Ela folheia o jornal, lê a primeira página, a segunda, lê o Gatão da meia idade, vê o caderno B do Jornal do Brasil a procura de críticas interessantes de peças ou filmes. Lê alguns cronistas, tais como Veríssimo e Jabor, do Globo. Passa aos títulos das notícias e percorre algumas delas, até que sinta

que o tempo que poderia dedicar ao jornal expirou. Para ela a leitura de jornal é um ato do seu cotidiano, por ela classificado como um “apanhado geral”. Tal significado indica o caráter um tanto abrangente dessa prática diária de leitura.

Se de um lado Miriam faz a leitura de jornais sempre pela manhã, a leitura de livros é deixada para o horário noturno, sendo que Miriam lê mais de um livro ao mesmo tempo. Ela lê, de preferência, sentada em um sofá, ou então na hora em que se deita em sua própria cama.

Carmem tem um ritual semelhante. Tal qual Miriam ela nos diz: “Tomo café e leio jornal. Às vezes eu leio o jornal antes de tomar o café”.

Joana pertence também a uma família de leitores e fala de sua “paixão pela leitura”. Esta professora nos diz que em sua casa “tem disciplina de leitura, tem horário reservado”. Ela acorda muito cedo todos os dias, por volta de quatro e meia da manhã, e lê pelo menos por aproximadamente duas horas antes de sair para a universidade. Ela escolheu as madrugadas como o horário preferido para as suas leituras teóricas. Como nos comunica, são nesses momentos que os ensaios são lidos e os estudos postos em dia. No nosso modo de perceber, é assim que a professora inventa um verdadeiro conjunto de regras que são observadas nos seus momentos de leitura acadêmica, compondo um clima muito especial para esta ocasião, como revelam as suas palavras: “Tudo escuro, eu sento na sala e leio”.

Beatriz não passa um dia sem ler “coisas que nada têm a ver com o trabalho”. Ela é uma leitora intensiva (Chartier, R. 1990) de seus romancistas prediletos, ou seja, ela volta sempre aos mesmos livros e autores. Por exemplo, um dos livros de Graciliano Ramos é lido “em todas as férias”, algo que não pode explicar. Em casa seu “canto para ler é a cama, abajur de um lado, abajur de outro, luz de cima apagada, tudo fechado”... “essa é a hora que eu fico quietinha mesmo”. Beatriz também confere ao ato de ler essa experiência de recolhimento e individualização, própria aos processos de privatização da leitura no mundo ocidental (Chartier, 2002).

Jorge lembra que “não lê um livro de matemática sem papel e lápis do lado e que muitas vezes o matemático ao tomar notas, escreve um texto de tamanho comparável àquele que foi lido”. Ler, tomar notas, gerar outro texto são práticas recorrentes na universidade que constituem a sua própria cultura acadêmica (Dauster, T. e alli, 2003).

Tendo levantado nos depoimentos dos professores algumas práticas de leitura e escrita cotidianas, cabe explicar porque as interpretamos como rituais.

Da Matta na apresentação do livro clássico de Van Gennep (1977) nos diz que “estudar os ritos, então, seria equivalente a determinar como um dado elemento (indivíduo, grupo, sociedade ou objeto) passava por certas operações formais, os cerimoniais”.

Marisa Peirano (2003, p. 8 e 9) relata que hoje a definição de ritual é operativa. A autora fundamenta sua postura a partir dos seguintes pontos abaixo comentados: em primeiro lugar a sua concepção afasta-se de uma “definição rígida e absoluta”, pois a “compreensão do que é um ritual não pode ser antecipada. Ela precisa ser etnográfica”. Em outras palavras, a autora declara que o entendimento do que é um ritual não é a priori e que a sua captação é feita na situação de contato. Para Peirano, entre outras de suas características, os rituais são “eventos especiais e não-cotidianos”.

Na nossa situação etnográfica, tomamos estas práticas de leitura como rituais, mesmo sendo ações do cotidiano. Isto porque estas ações são tidas como momentos “especiais” do dia a dia, na medida em que ressaltam e iluminam as relações que os professores do grupo mantêm com a leitura.

Assim sendo, estes pequenos rituais são comuns a mais de um dos indivíduos e podem ser reconhecidos como algo do domínio do social. Em outras palavras, tomamos como rituais as práticas estabelecidas individualmente pelos professores, percebendo o seu caráter social. Tal interpretação é condizente, também, com as relações de “culto” direcionadas ao livro, visto como objeto “sacralizado”, pois respeitado na sua integridade institucional, e cheio de significados.

Por outro lado, as cerimônias de leitura que foram descritas comunicam valores e atitudes. Enquanto rituais tendem à repetição, a formas invariáveis e a uma certa estereotipia, características, que, lembra Peirano, pertencem aos rituais (ibid, p. 11) e que, como vimos, estão incorporadas nas práticas descritas.

Entre alguns professores, observa-se uma diferença entre as leituras “da casa e da rua” (Da Matta, R. 1991) termos paradigmáticos para o entendimento da sociedade brasileira. A casa, o lugar da intimidade, é propiciadora das leituras dos livros de cabeceira, novelas e poesias, da teoria, dos jornais. Leituras feitas com um tom de certo recolhimento, com uma certa solidão. Nos depoimentos o ambiente doméstico

diferencia-se do clima da universidade, no qual as múltiplas demandas do público podem criar obstáculos à concentração.

Por outro lado, a maneira pela qual os professores evocam seus costumes, as escolhas de cantos para a leitura, seus gestos noturnos ou matinais como leitores, os modos pelos quais se recolhem em um mundo de textos e leituras, as formas pelas quais cuidam de seus acervos particulares de livros e as suas leituras intensivas nos dão motivos para entendermos este conjunto de práticas sob a ótica dos rituais.

Os acervos particulares de livros dos professores

A formação dos acervos particulares de livros dos professores em suas casas, tema que nos chamou a atenção, é uma questão relevante a ser investigada. Desta forma, este texto pretende mapear os dados coletados nas entrevistas realizadas acerca dessa temática e levantar algumas reflexões iniciais.

Ele está organizado em três itens: o primeiro refere-se a prática de comprar livros, o segundo, a prática de doar e emprestá-los e, por fim, o espaço físico da casa destinado a guardar os livros.

Comprar livros

É o toque, o cheiro das páginas, da tinta, do tipo da impressão, da grossura do livro, enfim do encadernamento, essas coisas, eu gosto do objeto livro...” (Carmem).

Para os nove professores entrevistados essa é uma prática comum, sendo vivida como fonte de prazer, gostam de ter o livro. Gostam do cheiro, de tocá-lo e de vê-lo na estante de casa. Gostam de ter o livro na mão, gostam dele enquanto objeto. Gostam da idéia e da sensação de que possuem muitos, muitos livros!

Um dos professores traça um paralelo entre essa relação de desejo pelos livros e pelo xerox:

“Existe uma questão de propriedade, as pessoas se sentem donas, quando elas xerocam, então toda casa de estudante ou de professores tem uma estante cheia de papel. Quando a gente vê, ele leu um terço daquilo, o resto ele ficou contente, porque se ele precisar amanhã estará na prateleira. Não é engraçada essa história?” (Rubens).

A biblioteca se revela como símbolo de poder e status. Assim, tal como assinala Christian Jacob, “... que a acumulação de livros não é uma mecânica sem conseqüências. E a biblioteca que os concentra está longe de ser um lugar inerte” (2004, p. 13). Na verdade, é também um símbolo de poder intelectual e de acesso a um nível de capital cultural, social e econômico. Ainda trazendo Christian Jacob, percebemos que:

“O poder das bibliotecas não se situa apenas no mundo das palavras e dos conceitos... o domínio da memória escrita e a acumulação dos livros não deixam de ter significações políticas. Eles são signo e instrumento de poder. Poder espiritual da Igreja. Poder temporal dos monarcas, dos príncipes, da aristocracia, da nação e da república. Poder econômico de quem dispõe de recursos para comprar livros, impressos ou manuscritos em grande quantidade. Poder, enfim, intelectual e sobre os intelectuais” (p. 14).

Nesse sentido, a professora Beatriz sinalizou que compra muita coisa com recursos recebidos pelo financiamento de pesquisa e que esses livros ficam na Universidade. Acrescentou ser essa uma prática comum na Universidade. Dessa forma, se pode coletivizar recursos e patrimônios, imprimindo um fim social ao seu uso.

Nessa mesma perspectiva se coloca o professor Rubens dizendo que seria importante que o brasileiro tivesse a cultura de freqüentar bibliotecas, pois assim um único livro poderia ser lido por mais pessoas, além de ser mais acertado do ponto de vista ecológico. No entanto, ele próprio diz que não freqüenta a biblioteca da Universidade.

Todos compram em livrarias, dois dizem freqüentar sebos: “eu sou a maior rata de biblioteca, a maior freguesa de sebo, está entendendo, tenho relações com um monte de gente de sebo, que eu pego livro, depois eu vendo, eu troco, aí pego outro...” (Cíntia).

Nesse contexto, se coloca a questão da triagem dos livros: o que comprar? Como selecionar? O que vale a pena? Que critérios utilizar? A beleza dos livros? A

qualidade dos textos? Aqui o material empírico advindo das entrevistas nos sinaliza que uma professora compra livros para estudo e não compra literatura e que muito desses livros são para preparar as suas aulas, livros que ela sabe que vai usar com os alunos (Paula). Isto nos indica um caminho na construção do seu acervo. Já a professora Joana nos diz que:

“... eu já descartei muito, porque até eu compreender que não adiantava ter livros que eu só lia uma vez a cada três anos, a cada quatro anos e outras pessoas podiam utilizar melhor esses livros e que eu devia ter uma pequena coleção de antropologia, uma pequena coleção de história, e não ter todos os livros, porque quando você começa a comprar você começa a ficar muito fascinada por isso... então, até você encontrar discernimento para você fazer sua pequena coleção, isso é muito trabalhoso...”

Seja como for, há uma escolha e vemos que para Jacob é como se a biblioteca fosse uma arquitetura do saber, a medida em que “...tanto sua organização interna como os critérios de constituição de suas coleções são escolhas intelectuais fortes...” (p. 13).

Até mesmo porque como nos diz Chartier (1999, p. 123):

“Esta idéia do fim do século XIX e início do XX, segundo a qual se podia abraçar, em uma área específica do saber, todas as publicações fundamentais e portanto, em certo sentido, dominar e instalar em casa este conhecimento exaustivo, se desfez com o crescimento do número de professores, a proliferação de revistas, a multiplicação de pesquisas. A posse particular do saber torna-se impossível e entramos na era, talvez particularmente inquietante para o trabalho intelectual, do desconhecimento forçado”.

O professor Rubens ressalta que os livros da sua área são muito caros, pois são ilustrados e com papel de alta qualidade. Dois professores indicam fazer assinatura de periódicos – um possui assinatura de quatro periódicos nacionais da sua área e o outro assina uma revista americana (Beatriz e Jorge, respectivamente).

Para vários deles, a quantidade de livros que possuem é tida como grande. Três deles assinalam que a sua biblioteca particular é melhor que a da Universidade:

“Mas hoje, digamos assim: eu tenho uma biblioteca pessoal super atualizada, às vezes mais atualizada do que a própria biblioteca da Universidade que pode se atualizar”

relativamente, e atualiza uma vez por ano, e eu às vezes preciso do livro que saiu ontem. E, enfim, a minha biblioteca pessoal é uma biblioteca muito grande, tem um acervo muito grande, eu tenho mais de... Bom, tirando a literatura infantil, eu devo ter em casa uns, não sei, uns seis, oito mil livros, são muitos livros” (Joana).

Essa realidade ocasiona, inclusive, para quase todos os professores entrevistados uma situação ilustrada por Paula: “Tem em casa e aí eu fico fazendo mudança; levo uns, trago outros...” como uma espécie de vai e vem de livros entre a casa e a universidade. Vemos, tal como indica Jacques Revel (2000), que o prestígio de uma biblioteca está associado não somente à sua importância numérica, mas antes às suas características culturais e técnicas, sendo estas estreitamente dependentes da primeira.

De uma forma geral, os professores freqüentam a biblioteca da Universidade, mas há uma variação entre aqueles que não vão, até os que fazem dela espaço de trabalho. A professora Cíntia se define como rata de biblioteca e a professora Paula diz que vai à biblioteca quando tem que fazer algo extraordinário, freqüentando, também, bibliotecas fora da Universidade.

Doar e emprestar livros

Doar livros é uma prática recorrente nos depoimentos da maioria dos professores (Beatriz). Uma outra professora diz que aprendeu a doar seus livros e que isso hoje não lhe dói mais, mas que não gostaria de fazer doação e ver os livros se perderem por falta de cuidados, como por exemplo, uma coleção de literatura infantil com cerca de doze mil livros que possui, inclusive com raridades (Joana). Uma outra professora relata: “Eu dou muitos livros. Quando não cabem mais, eu levo para Friburgo, mas eu levo bolsas e deixo na biblioteca para alguém” (Carmem).

Emprestar livros também se coloca como uma prática freqüente entre os professores. A professora Beatriz diz que empresta livros para os alunos e que uma monitora faz o controle para que sejam devolvidos e ela não os perca. Acrescenta que é necessário fazer esse controle porque são muitos livros (cerca de mil exemplares só na

sua sala da universidade) e muitas pessoas. Nesse processo ocorrem perdas, livros que somem, livros que não são devolvidos. Um outro professor indica que empresta porque os livros de sua área são muito caros e que ele próprio cobra de seus alunos os livros de volta (Rubens).

A professora Joana marca com seu depoimento a existência de uma forte relação afetiva com os seus livros. Nos fala que o que dói é você emprestar e não lhe devolverem e que isso acontece muito. Atualmente ela faz um controle de empréstimos no computador já que sua biblioteca está catalogada, porém, diz que com esse processo ficou mais difícil de controlar porque ela tem que ligar o computador, buscar o programa e que antigamente quando controlava por fichas era melhor.

De uma certa forma é como se ao doar e/ou emprestar livros houvesse um receio com os destino do livro, esse bem tão apreciado que carrega uma história. Se doado, fica a dúvida se os seus novos donos e usuários cuidarão dele. Se emprestado, o receio de que não seja devolvido.

Conforme percebeu Marcel Mauss (1974), em seus estudos, a troca atravessava uma grande variedade de relações e atividades humanas. Mauss compreendeu que havia uma força na coisa que era dada que obrigava a sua retribuição, elaborando assim a idéia de que as relações de troca implicam em obrigações de três ordens: dar, receber e retribuir.

A partir das idéias da teoria da reciprocidade, talvez pudéssemos compreender o não cuidar do livro doado e o não devolver o livro emprestado, como uma espécie de quebra de acordos e princípios embutidos nessa relação. De uma certa forma, como que interrompendo o “ciclo de troca” presente nas relações que se estabelecem ao se doar e emprestar um bem, no caso, livros, ignorando assim a força que há naquilo que foi ofertado.

Nesse contexto, são acionadas estratégias de controle (já que perder um livro pode causar tristeza, inclusive dor) para que essa relação de troca não seja quebrada e para que os livros possam continuar a circular entre várias pessoas, até porque os professores não indicaram em seus depoimentos que deixam de emprestar livros por conta das perdas, cumprindo numa determinada medida, um fim público que está embutido nos acervos pessoais de livros dos professores. No entanto, nem sempre essas estratégias funcionam e os livros “perdidos”, talvez estejam a compor acervos particulares de outras pessoas. Quem sabe até não sejam emprestados novamente, e

mais uma vez acompanhados da expressão que tão bem ilustra o ato de emprestar algo que nos é caro: “com dois vês”.

Vemos assim que o consumo de livros é algo público e que realiza seu destino na esfera coletiva, sendo, portanto, culturalmente compartilhado (Douglas & Isherwood, 2004).

O espaço físico em casa

Nesse item pouco material foi coletado nas entrevistas. No entanto, as questões apontadas por alguns professores são interessantes e curiosas, e nos levam a pensar, de certa forma, no que se transformou o espaço urbano moderno e de como os livros vão se espraçando pelas casas.

Como guardar, cuidar e organizar tantos livros no espaço da casa? Parece que as respostas estão a exigir criatividade e versatilidade, mas, também, esforço de racionalização.

Uma das professoras diz ser tão organizada com seus livros que os reconhece pela cor “Todos os livros que tem na estante foram comprados um por um. Essa estante é a minha cabeça. Eu sei onde está cada um dos livros” (Helena). A professora Beatriz possui uma sala cheia de livros em sua casa e também os guarda em armários. A professora Joana assinala que foi obrigada a rebaixar o teto:

“eu moro em um apartamento antigo, tive... Assim em algumas áreas da casa eu pude rebaixar o teto, porque era um pé direito muito alto, rebaixei o teto, fiz prateleiras, tem um teto falso, não? Enfim, tem muita coisa guardada, fora que tem uma área de biblioteca mesmo, uma área grande, mas é uma biblioteca que caberia em qualquer outro lugar”.

A professora Carmem, com muito bom humor, diz que em casa já tem seis estantes e que tem um “quartinho” só para os livros, além das pilhas no chão. E acrescenta: “É impressionante isso, que até móvel a gente tem que começar a colecionar...”.

Para Chartier (ibid, 1999) a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados.

O que pudemos observar nas entrevistas realizadas confirma esta afirmativa de Chartier, uma vez que os professores demonstram, em suas práticas pessoais e profissionais, se apropriarem do objeto livro da maneira que mais lhes dê prazer, sentido. A produção de significados extrapola as páginas dos livros lidos e se expande pela arrumação dos livros nas estantes, pela história construída com cada um deles, pelos empréstimos, pelo afeto dedicado a eles, pela dor de os verem perdidos...

Dessa forma, cada professor estabelece com seus livros e seu acervo particular uma relação própria, única, que demonstra que as práticas de leitura e escrita não obedecem regras estabelecidas ou métodos radicais, pois:

“[...] os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão” (Chartier, 1999, p. 77).

Preferências Literárias dos Professores

Nas entrevistas com os professores podemos verificar quais livros e autores que foram considerados importantes na época da infância e juventude e também aqueles autores que atualmente são relevantes no desempenho de seu ofício, como também os autores escolhidos para uma leitura de lazer.

Dentre os professores, dois deles (Helena, Rubens), não tinham nenhuma afinidade com leitura na sua infância ou juventude, mas ao entrarem na universidade isto muda. Primeiro pela necessidade de ler os textos solicitados por cada disciplina, mas também por uma descoberta do gosto pela leitura e assim tornando-os agora leitores assíduos.

Mas há também aqueles professores que descobriram este gosto pela leitura já muito cedo e tiveram contato com vários tipos de literatura, desde aquela considerada literatura infantil, como também aquela que seria mais apropriada para uma faixa de idade maior, neste último caso alguns professores relatam que estas leituras eram clandestinas ou proibidas, outros não enfrentaram barreiras na escolha dos livros que leram e até acham que já tinham maturidade suficiente, apesar da pouca idade, para lê-los, como já foi discutido acima...

Atualmente a leitura destes professores é intensa, seja pela demanda dos trabalhos que desenvolvem como professor, seja pelas pesquisas que coordenam. Mas em relação à leitura como lazer, há uma certa uniformidade nas escolhas, exceto dois professores que tem hábito de ler a revista *New Yorker* e *Scientific American*.

Nesta análise do que leram e do lêem os professores, separamos em dois grupos, sendo o primeiro daqueles professores que despertaram para o gosto da leitura cedo, ou seja, na infância e o segundo daqueles que só descobriram o gosto pela leitura com a entrada na Universidade.

O primeiro grupo então é formado por **Beatriz** – Educação; **Carmem** – Serviço Social, **Cíntia** – Psicologia; **Joana** – Letras; **Jorge** – Matemática; **Miriam** – Física e **Paula** – História. O segundo grupo é formado por **Rubens** – Arte e Design e **Helena** – Filosofia.

Começarei por Rubens que, nas discussões sobre leitura na pesquisa, nos leva sempre a refletir sobre o diferente, pois em seu depoimento nos trouxe vários pontos que divergiam muito dos outros professores. Rubens relata que na sua infância não gostava de ler, o que levou sua mãe a criar estratégias para cooptar os filhos para a leitura, embora sem muito sucesso, contudo faz uma ressalva ao comentar que em contrapartida tinham uma vida cultural muito intensa, pois gostavam de teatro, cinema, etc. Relata ainda que, quando entrou na graduação, também não teve grandes experiências com a leitura, mas no mestrado surgiu o gosto pela leitura. Atualmente Rubens relata que lê muito, mas que gostaria de ter mais tempo para ler. No desempenho do seu ofício, lê as teses de doutorado das quais faz parte da banca, e literatura voltada para sua área de pesquisa. Como leitura de lazer, informa que lê revistas como “Veja”, *Scientific American* (em português), *Trip* e livros de fotografia, mas já leu muito Gibi, não mais agora, e adora ficção científica. Jornais só aos fins de semana, pois não tem tempo para ler durante a semana.

Como Rubens, Helena também começou a gostar de ler livros quando estava na faculdade. Ela tem uma relação com o livro mais pessoal, pois relata que cada livro que possui tem a ver com um momento de sua vida, comparando-os com frutas dispostas na estante. Dentre os autores que citou, podemos destacar Walter Benjamin, Nietzsche, Platão. Helena diz ainda que foram os livros de filosofia que a fizeram buscar a literatura, e destaca autores como Thomas Mann, Henri Miller, Clarice Lispector, Borges. Atualmente também lê muita revista ligada a moda, como por exemplo, a revista Vogue.

Dos professores que relataram que começaram a ler muito cedo, o que ressalta é o fato de que todos conviveram em um ambiente propício a leitura, com bibliotecas disponíveis a eles na sua infância, e muitos relatam que seus pais também eram leitores. Três destes professores dizem que foram iniciados na leitura e na escrita pelos seus pais em casa e uma das professoras comunica que não frequentou escola, pois sua mãe se incumbiu de lhe dar aulas em casa.

Carmem relata que sua relação com a leitura foi influenciada por seu pai, ressaltando que, tanto seu pai como sua mãe, eram leitores assíduos. Atualmente sua preferência literária é José Saramago, se declara fã incondicional deste autor. No seu cotidiano lê jornal (O Globo, Jornal do Brasil ou a Folha de São Paulo) todos os dias de manhã antes de vir para a Universidade, além de ser assinante de revistas como “Isto é” e “Veja”. Participa de rodas de poesia e cita autores como Umberto Eco, Jorge Amado, Jean Martin Dubois e Érico Veríssimo. Estes já lidos principalmente na sua vida acadêmica, mas afirma que antes de casar já havia lido autores como Jorge Amado e Érico Veríssimo. Atualmente tem “pilhas de livros” por ler, que estão a espera, pois não têm muito tempo disponível ainda.

Beatriz afirma que sua preferência cultural é o livro, se classifica como “super leitora inveterada”. Nas aulas procura inserir seus gostos literários, como a poesia e contos que lê para os alunos. Elenca alguns autores como Drummond, e afirma que este poeta é sua “grande paixão”. Lembra que o avô lhe dava livros de presente, que ela pedia. Atualmente, na sua cabeceira, tem muitos romances e contos. Os autores que lê na intimidade são Ítalo Calvino, Clarice Lispector, Drummond, Machado de Assis, Mário de Andrade, João Cabral de Mello Neto, Graciliano Ramos. Ressalta o livro “São Bernardo”, deste último autor, que sempre lê quando está em férias. Como professora costuma usar autores como Magda Soares, Paulo Freire, Walter Benjamin,

Bakhtin e Vygotsky. O que chama a atenção na sua fala é o grau de intimidade com que fala dos autores preferidos, sempre os chamando pelos primeiros nomes ou só por um dos sobrenomes, como quando se refere à Clarice Lispector como “Clarice” simplesmente.

Cíntia começou a ler também muito cedo, mas relata que aos sete anos ficou impressionada com a capa de um livro (que era de mitologia grega) e pediu para a mãe comprá-lo. A partir daí se tornou uma leitora intensiva de mitologia. Era também leitora de contos de fadas. Ela acha que leu até os 11 anos uns 40 livros. Tinha na sua infância uma coleção de contos e lendas e atualmente em suas aulas procura autores fora da psicologia para trabalhar questões com os alunos, pois acha que Freud e Lacan não respondem a todas as indagações. Usa livros seus em aula, como também Peter Berger, Gilles Lypovetski (O império do efêmero). Na sua linha de pensamento se considera mais próxima a Durkheim.

Joana tem uma prática de leitura bastante intensa, devido a sua área, mas também por ter sido desde pequena estimulada por seus pais a ler. Na sua infância teve que ficar muito tempo de cama devido a uma doença, e seu padrinho lhe presenteou com livros de Monteiro Lobato, e a partir daí foi “pegando dicas” de leitura com Monteiro Lobato. Nesta fase leu contos de fada, Dom Quixote, Mitologia, Câmara Cascudo. Lembra ainda que havia livros que eram proibidos como “Retrato de Dorian Gray” e autores proibidos como Jorge Amado e Érico Veríssimo. Ao definir seus autores preferidos atualmente procura classificá-los por áreas, como por exemplo, autores fora da literatura brasileira, tais como Ítalo Calvino e Borges. Os teóricos contemporâneos de sua preferência são Roland Barthes, Stuart Hall, Canclini e Beatriz Sarlo. Já na Literatura Brasileira destaca Guimarães Rosa e Graciliano Ramos. Em literatura Infantil prefere as autoras como Lygia Bojunga Teles, Marina Colassanti e Ana Maria Machado.

Jorge se considera um leitor assíduo, mas diz que é fortemente criticado porque as pessoas acham que ele lê qualquer bobagem, porém se orgulha de não ler apenas os “clássicos”. Afirma que as pessoas a sua volta liam muito e o seu pai tinha preferência por ler romances policiais. Considera-se um freqüentador de sebo acima da média, e como tem muitos livros e pouco espaço para guardá-los, usa também os espaços em sua sala na universidade, mas também criou como estratégia de economia de espaço a prática de colecionar as revistas National Geographic e New Yorker, esta

última por ele classificada como a “melhor revista do mundo”. Seus gostos literários são muito variados, mas cita alguns como Umberto Eco, Balzac, Baudolino, Susan Sontag e Borges. Deste último, tinha a coleção completa, mas acabou distribuindo-a entre seus amigos e atualmente deve possuir dois ou três exemplares desse autor. Uma das críticas que levanta sobre a escola é que foi obrigado a ler as obras clássicas de autores nacionais, o que constituiu-se em uma experiência negativa. Gostaria de ter lido o que quisesse sem imposições. Menciona leituras classificadas como clandestinas, ou seja, as que não eram pedidas na escola. Por outro lado, critica a imposição de livros e autores feita no espaço escolar.

Miriam aprendeu a ler e a escrever com a mãe e a avó que lhe ensinava o catecismo em casa. A família vivia viajando devido ao trabalho do pai e por isto ela aprendeu a ler outras línguas desde pequena. O seu gosto pela leitura se deu através de seus pais que liam muito e não faziam restrições de leitura a ela. Miriam ganhava livros como presente na sua infância e leu autores como Dostoievski e Balzac. Na sua adolescência gostou de ler Simenon, um autor de livros policiais. No seu dia a dia lê jornal, mas faz uma leitura superficial. Atualmente sua preferência, além dos livros, tem sido o cinema, mas está lendo “Em busca do tempo perdido” de Proust. Seus gostos literários vão desde Virgínia Woolf, a teatrólogos americanos, além de Faulkner e Kafka. Sua prática de leitura é alternada, pois interrompe a leitura de algum livro e começa a ler outro livro. Começou recentemente a ler Moby Dick e um livro que ganhou de um amigo, chamado “Tio Tungstênio” de Oliver W. Sacks, que é uma biografia de um cientista americano.

Paula relata que na sua infância seu pai abriu uma conta na livraria Leonardo Da Vinci para ela comprar livros. Já na sua adolescência adorava ler romances e hoje tenta apresentar estas leituras para sua filha, mas esta não as aprova por serem livros muito grossos.

Lembra que seu pai fazia questão de dar livros ao invés de roupas como presente. Seu primeiro livro foi “Primeiras histórias” do Guimarães Rosa. Atualmente seus autores preferidos são Júlio Cortázar, Herman Hess, Sallinger. Ao contrário de Jorge não frequenta sebos, pois encontra lá livros que eram seus preferidos de juventude que classifica como “meus queridos” e isto a angustia.

Por fim, podemos dizer que, no estudo das práticas leitoras do grupo de professores, e tendo em vista o nosso objetivo de compreender as redes de significado a

partir do ponto de vista destes, operando com a lógica de suas categorias e conceitos, pudemos verificar que mesmo tratando-se de um grupo com uma marca distintiva forte de competência leitora, ainda assim foram revelados valores, posturas simbólicas e significações específicas e singulares entre eles.

Desta forma, vemos que há continuidades e descontinuidades no interior do grupo, mostrando que leitores e leituras não podem ser interpretados de modo homogeneizante e estereotipado, uma vez que a leitura é, sempre, uma invenção de sentido, assim como o são as práticas a ela relacionadas, tornando cada leitor único.

Referencias Bibliográficas

#CHARTIER, Roger. A História Cultural – entre práticas e representações. Difel, Lisboa, 1990.

#----- . A aventura do livro. São Paulo, Editora UNESP, 1999.

#----- . & ARIÈS, Philippe (orgs.). História da Vida Privada- Da Renascença ao Século das Luzes, Companhia das Letras, São Paulo, 2002.

#DA MATTA, Roberto. Apresentação in: Van Gennep, A. Os Ritos de Passagem. Antropologia 11, Vozes, Petrópolis, 1977.

#----- . A Casa e a Rua. Ed. Guanabara Koogans, Rio de Janeiro, 1991.

#DAUSTER, Tania et alii. A Invenção do Leitor Acadêmico – quando a leitura é estudo in Leitura Teoria e Prática, v.41, Campinas, 2003.

#DOUGLAS, Mary & ISHERWOOD, Baron. O Mundo dos Bens. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2004.

#JACOB, Christian. Ler para escrever: navegações alexandrinas In BARATIN, Marc e JACOB, Christian (organizadores). O Poder das Bibliotecas. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2000.

#MAUSS, Marcel. O Ensaio sobre a Dádiva In: Sociologia e Antropologia. Volume II. São Paulo, EPU/Edusp, 1974.

#PEIRANO, M. Rituais ontem e hoje. Ciências sociais. Passo a Passo 24. Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro, 2003.

#REVEL, Jacques. Entre dois mundos: a biblioteca de Gabriel Naudé In BARATIN, Marc e JACOB, Christian (organizadores). O Poder das Bibliotecas. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2000.

AS TÉCNICAS DO CORPO E AS PRÁTICAS DE LEITURA: RELAÇÕES ENTRE AS HABILIS ADQUIRIDAS E O HABITUS LEITOR

Maio 2005

Anderson Tibau*

Mônica Gonçalves**

O conteúdo deste texto resulta, fundamentalmente, da pesquisa “O campo simbólico da universidade - os professores, a diversidade cultural e a excelência acadêmica”¹ onde foram entrevistados em profundidade nove professores, representando cada um deles um departamento distinto da PUC-Rio, e realizadas etnografias do cotidiano acadêmico. A pesquisa possibilitou interpretar o que seria a excelência acadêmica de forma relacional à diversidade cultural do quadro docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em termos das práticas de leitura e de escrita montadas e remontadas pelos professores de forma pessoal no decorrer das suas vidas e socializadas com seus alunos no âmbito da sala de aula.

Abordamos aqui aspectos relacionados às técnicas do corpo articulando-as às práticas de leitura utilizadas durante o ato leitor. Para tanto, apropriamo-nos de alguns pressupostos teóricos de autores como Marcel Mauss e Roger Chartier.

No profético texto “As técnicas do corpo”, em meio a tantas informações surpreendentes e originais, Marcel Mauss (2004; p. 404) mostra que o cinema era uma via pela qual disseminavam-se entre os franceses modos de andar americanos. Concluía Mauss que as posições de braços, assim como das mãos, tratavam-se de uma espécie de idiossincrasia social que nada tinha a ver com uma produção individual da maneira como se podia andar, por exemplo. Tais idiossincrasias, por sua vez, ligavam-se a uma

* Doutorando em Ciências Humanas no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio.

** Bolsista PIBIC/CNPq.

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq/Faperj, desenvolvida e coordenada pela Doutora e antropóloga Tania Dauster, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Educação da PUC-Rio, durante o período de 2003/2005.

perspectiva daquilo que era adquirido, a *exis*. Eram mesmo o *habitus*² das disposições do corpo, compreendido como primeiro e mais natural objeto e meio técnico do homem, imerso em variações relativas aos indivíduos e seus contextos sociais, suas redes de significados, seus universos simbólicos.

Em outro importante texto, intitulado “O leitor entre limitações e liberdade”, Roger Chartier (1998; p. 79) faz perceber que é a partir do momento em que a leitura passa a ser representada pela fotografia e pelo cinema, e não mais tão somente pelas telas e pelas gravuras da tradição iconográfica, que se desenvolvem e expandem-se práticas de leitura mais transgressoras e menos controladas do que aquelas que compunham o *habitus* leitor do medievo que tradicionalmente, durante muito tempo, instauraram o silêncio obrigatório, os gestos comedidos, a sagrada concentração. Desse modo, as práticas de leitura migraram dos espaços tidos como lugares legítimos da leitura legítima, ou seja, bibliotecas e gabinetes – espaços retirados e íntimos onde a pessoa deveria postar-se imóvelmente sentada, posto que o ato de ler impunha uma certa docilidade nos corpos – para outros contextos menos prováveis até então. Passou-se a ler na rua, na praça, na cama, no ônibus, no trem, na fila, entre tantos outros lugares e situações. O fato de se poder ler em outros espaços permitiu o desenvolvimento e adoção de formas de leitura próprias, adaptadas às condições, urgências e particularidades de cada leitor. É possível constatar no depoimento da Professora Cíntia, um dos informantes da pesquisa:

“... eu leio muitíssimo rápido. Uma vez eu estava no ônibus, em pé, lendo romances policiais franceses. Uma pessoa que estava lá falou: ‘vem cá, desculpe perguntar, mas a senhora está lendo mesmo?’ Eu olhei para ele e ele falou: ‘não, porque a senhora está virando as páginas com tamanha velocidade que eu medi’. Eu lia uma dupla página em 21 segundos. Eu leio muito e não era cansativo de ler, não era complicado...”

² Cf. Marcel Mauss (2003: p.404) “A palavra exprime, infinitamente melhor que “hábito”, a “*exis*” [hexis], o “adquirido” e a “faculdade” de Aristóteles (que era um psicólogo). Ela não designa hábitos metafísicos, a “memória” misteriosa, tema de volumosas ou curtas e famosas teses. Esses “hábitos” variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas a alma e suas faculdades de repetição”.

Com efeito, a exploração e o uso de outros espaços para a prática da leitura só foi possível porque os seus suportes também se modificaram. Tanto o formato do livro se alterou como os próprios textos ganharam outras formas.

Tendo em vista as duas perspectivas teóricas deste texto – cumpre ressaltar mais uma vez, a de Marcel Mauss e as técnicas do corpo e a de Roger Chartier e as limitações e liberdades do leitor – é possível perceber que para cada um dos lugares ou situações de leitura o corpo pode funcionar como intermediário entre as regras implicadas no ato leitor e as próprias condições do leitor no ato. Quem lê procede de forma distinta, tanto em termos das técnicas do corpo enlevado às delícias da prática assim como às ojerizas da obrigação, quanto das necessidades impressas por fatores que saltam ao conteúdo do lido, sendo assim, o lugar onde se lê, a cultura de leitura, a tradição, a relação pessoal e o gosto, o objetivo, e também, os cada vez mais variados suportes, ou seja, a materialização do texto seja em forma de livro (e seus diversos formatos), cartazes, outdoors, jornais, informativos, muros, *e-books*, etc. Há modos distintos de ler assim como há vários contextos de/para leitura e interpretação. Uma poesia recitada deve ser lida com a emoção performática da interpretação dirigida a um certo público. A “primeira leitura” em uma missa é lida com a concentração religiosa da fé dirigida aos que nela crêem. Uma carta de amor requer a solidão e o silêncio apaixonado do amante. A leitura incorre em certas limitações e certas liberdades. Pode-se dizer que o indivíduo ao dar-se à leitura, ao relacionar-se com ela, escapa às concretudes do texto e do leitor, tornando-se a própria leitura o espaço de um outro mundo, de uma outra dimensão, de uma zona liminar³. A leitura seria mesmo o espaço intermediário da oposição complementar texto e leitor, onde residiria o diálogo entre um e outro. Apesar do texto delimitar o território do acabamento objetivo, aprisionando o pensamento do autor, ele também está eternamente aberto, em virtude da relação de conversação e diálogo que o leitor estabelece com o texto.

“A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. (...) o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui o seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da

³ Tomamos de empréstimo de Roberto Da Matta (1997: p.103) a sua noção de relação, ou seja, o elo, o intermediário que promove a dinâmica social, criando zonas de conversação entre posições polares rigorosamente exclusivas de um ângulo prático e individualista.

leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro (...). (CHARTIER, Roger; p. 77).

Nosso empreendimento tem sido evidenciar certos nexos entre as técnicas do corpo relacionadas às práticas de leitura tendo por base toda a variabilidade referente às idiossincrasias das situações e suportes textuais dispostos ao leitor. Gostaríamos de pensar, então, em três dimensões da prática de leitura. A primeira estaria relacionada aos espaços e situações de leitura, o que, dependendo da circunstância e do *habitus*, implicaria na adoção de modos de realizá-la distintos e específicos. Como exemplo teríamos um culto, uma missa, um sarau, uma aula, uma solenidade, uma brincadeira, um estudo, etc. A segunda dimensão levaria em consideração as limitações ou liberdades oriundas do suporte de leitura, ou seja, um livro de bolso, uma carta, um jornal, uma fotocópia, uma bula de remédio, uma receita de bolo, o *script* de uma peça, um discurso de formatura, um grafite no muro, uma tese de doutorado, um texto para a aula de antropologia, um livro de contos eróticos, uma mensagem de e-mail, etc. A última dimensão referir-se-ia à transcendência relativa possibilitada ao leitor e tão somente a cada leitor de cada vez, quando esse estivesse vivendo a intimidade do ler. Aqui damos ênfase às viagens que são feitas durante a leitura, o que implica pensar na subjetividade de cada leitor, na sua capacidade inventiva, na possibilidade de criar outros textos a partir do texto lido. Estaríamos falando das “terras alheias” a que chegam os leitores em sua viagem na leitura como nos indicou Roger Chartier. O Professor Jorge nos dá um exemplo nítido dessa transcendência:

“Eu levei tempo demais na minha vida pra descobrir como Heródoto era engraçado e foi uma pena, porque, já que era para ler clássico, porque não deram um clássico extremamente engraçado para ler? A queixa sistemática que eu faço é um pouco isso. Alguns livros são deliciosos. E os clássicos não são clássicos à toa. ‘A odisséia’ de Homero, por exemplo, as pessoas diziam que era tema de novela e que

não tinha a profundidade de Platão. Hoje em dia, entretanto, já virou um pilar...”

Compreendendo as situações de leitura em suas possibilidades simbólicas de forma relativa às necessidades concretas de adequação e ambientação, lançar mão de uma técnica de corpo é considerar a sua eficácia objetiva articulada aos espaços-tempos de realização com todas as suas regras pré-estabelecidas ou improvisadas. Não há uma forma exclusiva de leitura. Aqui se lê utilizando uma técnica que ali parece ser inconcebível. O modo como posso ler um livro pode não ser o mesmo como lerei outro. Não devo ler uma novela como leio um texto científico. A leitura é um ato montado, portanto, obedece a um sistema de montagens simbólicas.

“Olhemos para nós mesmos, neste momento. Tudo em nós todos é imposto. Estou a conferenciar convosco; vedes isso em minha postura sentada e em minha voz, e me escutais sentados e em silêncio. Temos um conjunto de atitudes permitidas ou não, naturais ou não. Assim, atribuiremos valores diferentes ao fato de olhar fixamente: símbolos de cortesia no exército, de descortesia na vida corrente”. (MAUSS, Marcel; p. 408)

Sendo a leitura, nos termos em que a tratamos neste trabalho, um ato montado, ou seja, pertencente a um sistema de montagens simbólicas, podemos dizer que não há nada de natural nas formas adotadas para as diferenciadas práticas de leitura, individual ou coletivamente, em uma sociedade. Assim como muitos outros atos que envolvem uma gramática do corpo, a leitura e as práticas a ela relacionadas encontram-se em uma perspectiva de relação com o saber, ou seja, como nos diz Charlot (2000: p. 78), uma relação do homem com o mundo. A relação como o mundo seria, com efeito, o conjunto de significados e o espaço de atividades inscritos no tempo.

“O mundo é dado ao homem somente através do que ele recebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso a universo dos significados, ao “simbólico”; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre os sujeitos e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem”. (CHARLOT, Bernard; p. 78) (Grifos do autor)

Como temos percebido nessa pesquisa, as distintas práticas de leitura implicam técnicas de corpo adquiridas nas relações que os indivíduos estabelecem com situações leitoras, seja na socialização primária ou nos seguidos momentos socializadores secundários⁴, enfim, imersos em uma rede de significados simbólicos. Estamos aqui no próprio campo do saber que se constitui e se expressa em situações práticas em forma de *habilis*⁵ adquiridas e acumuladas no transcurso vital, necessárias à eficácia do desempenho leitor. Em muitos depoimentos os informantes da nossa pesquisa mencionaram a influência leitora em sua socialização, adquirindo e acumulando desde a infância um estoque eficaz de prática de leitura. Vejamos uma dessas falas:

“... eu aprendi a ler muito cedo porque morava numa cidadezinha do interior, durante a Segunda Guerra Mundial. E estudava numa escola rural, pequena... ensino fundamental. Nós éramos várias turmas na mesma sala. E aí logo me interessei, com quatro anos e meio, me interessei pela turma que estava aprendendo a ler, e aprendi a ler, entende? Então, isso foi para mim uma enorme vantagem quando eu aprendi a ler... Enquanto normalmente se aprende a ler com seis, sete anos, eu aprendi com quatro anos e meio. Isso me valeu muito. Eu sempre li muito e uma das coisas mais importantes sobre leitura na minha vida, foi por volta dos sete anos de idade... um livro que estava, não tinha livraria, era assim um bazar e vendia de tudo... Na vitrine... era um livro sobre a mitologia grega. E na capa, tinha, o Prometeu com a águia devorando o fígado. Eu fiquei vidrada nessa imagem... eu queria saber essa história. Então comecei a aporrinhar minha mãe, já que o meu pai era prisioneiro de guerra na época, aporrinhar minha mãe para ela me comprar esse livro. E ela comprou. Eu já tinha lido...” (Cíntia)

Em uma outra perspectiva observamos a noção de aquisição do gosto pela leitura. Ler, então, seria um hábito cultivado desde muito cedo mediante as situações estimuladoras que em muitos casos o ambiente familiar propicia, assim como outros

⁴ Cf. Peter L. Berger e Thomas Luckmann (2003: p.175) “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo em sua sociedade”.

⁵ Cf. Marcel Mauss (2004: p.410/411) A palavra latina “*habilis*” é melhor para designar as pessoas que têm o senso de adaptação de seus movimentos bem coordenados a objetivos, que têm hábitos, que “sabem como fazer”.

ambientes, ou seja, a escola, o grupo da igreja, a universidade, a cidade, entre tantos. Percebe-se que à medida que se adquire esse gosto, a leitura pode ser incorporada como uma técnica para a distração, para o trabalho, para a pesquisa, para a educação de forma ampla. Em outras palavras, uma vez tendo se constituído enquanto um elemento importante e significativo, a prática da leitura pode ser utilizada como meio ou técnica de construção de valores que transcendem a condição única da tarefa do leitor. Em outro depoimento temos:

“Eu lembro, olha só, gosto adquirido; eu lembro da minha mãe na década de 60 guardando revista velha com suplemento especial “A Antártida”, essas coisas, porque um dia os garotos iriam recortar para fazer trabalho de colégio, sabe? Era uma viagem. Eu lembro claramente, eu fazendo doutorado em Nova York e encontrando numa pilha de lixo um metro de National Geographic e pensando: vou levar isso que um dia minha filha vai fazer um trabalho no colégio...”
(Jorge)

A leitura é um capital de grande valor e aqueles que a adquirem destacam-se tanto pelo papel que desempenham como leitores *stricto sensu*, quanto pelo uso que podem fazer da leitura nas suas mais vastas relações pessoais ou na própria constituição de valores como a ética. No trabalho do professor, por exemplo, a leitura revela toda a sua sensibilidade com as coisas do mundo, os seus valores, a sua noção de profissional, a sua noção de ética.

“... quando eu ensino Nietzsche, que é um autor que eu gosto muito, eu não tenho dificuldade nenhuma. É uma maravilha, eu mostro aquilo para os alunos, eles ficam estatelados... Às vezes eu abro o livro e leio... prazerosamente com os alunos. E aquilo é tão maravilhoso... e eu fico emocionada e eles se emocionam também. O professor só faz isso. Por isso ele não precisa ser uma pessoa super culta, super erudita. Ele tem que ser um ser humano, sincero e ético. É o que eu acho”. (Helena)

Um aspecto importante dentro da perspectiva da leitura enquanto gosto adquirido é o fato de que não só o ato de ler passa a compor o acervo do indivíduo leitor enquanto uma prática e ao mesmo tempo uma técnica, mas também os textos e autores, e com estes os valores também adquiridos pelo leitor a partir deles, compõem o bem ou o patrimônio de cada leitor durante toda a sua vida. As pessoas se distinguem pelo que lêem, pelas referências que possuem em termos dos autores lidos, pelo nível e número

de informação e conhecimento que adquirem, que podem acumular enquanto leitores e socializar na formação de outros/novos leitores. A leitura é um fator de distinção social assim como o próprio fato de ser leitor ou não.

“Na minha família as pessoas liam muito. Eu tive essa oportunidade. Minha mãe lia muito... eu me lembro da minha mãe lendo muito. Tinha a biblioteca privada que ela dizia que a gente não podia ler, e é claro que a gente lia e sabia muito do que não podia ler. Mas era assim, lá em casa se lia muito... e o contato com a leitura de Monteiro Lobato decisivamente mudou a minha vida... a descoberta da literatura eu fiz quando mal estava alfabetizada, e foi lendo a obra dele. Li de uma tacada só porque eu adoeci e perdi quase um semestre de aulas. Quando eu tinha oito anos, nesse período, ganhei toda a coleção de Monteiro Lobato e li em um semestre. E li o que entendi... eu já estava alfabetizada há bastante tempo, na verdade eu fui alfabetizada com meus quatro, meus cinco anos então eu já dominava bastante bem a leitura, então eu acho que isso foi decisivo a paixão pela leitura, a paixão pelo conhecimento eu devo a Monteiro Lobato, ele é um divisor de águas mesmo na minha vidinha pequenininha lá, eu tenho consciência absoluta que o mundo rasgou para mim, o horizonte, o mundo rasgou para mim lendo Monteiro Lobato. ...Foi um presente do meu padrinho”. (Joana)

Outro ponto relevante, assim nos parece, diz respeito ao fato de que além da relação de saberes responsável pela montagem desse acervo de *habilis*, estas por sua vez também são acumuladas em virtude mesmo dos distintos suportes de leitura e da relação de saberes própria que estes implicam. Deparar-se com situações de leitura seria o mesmo que trazer à tona todas as possibilidades em termos de limitações e liberdades que tais momentos suscitariam, ou mesmo criar à luz de um sistema de montagens simbólicas e significativas mais englobador que norteasse cada indivíduo em seu contexto cultural, outras formas originais e específicas para o seu desempenho eficaz como leitor. De outra forma, se posso ler um livro sentado no banco da praça e lançar mão das técnicas corporais necessárias a esta prática de leitura, é porque o suporte assim o permite, porque adquiri as *habilis* necessárias a esse fim e porque na cultura em que me insiro há essa possibilidade. Para ler sentado no banco da praça ou em qualquer outro lugar dispensando uma bancada, uma mesa, uma poltrona confortável, ou um certo clima introspectivo para o ato, isso se dá fundamentalmente porque o formato do livro o propicia, assim como o texto e o contexto em si, o objetivo da leitura, o ânimo

do leitor. Em outro exemplo, para ler um texto eletrônico na tela de um computador é preciso fazer uso dos meios pelos quais este texto é possível em termos legíveis e, de fato, extrapolar todas as normas dirigidas às práticas de leitura em outros suportes.

“O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. No livro em rolo, como no códex, é certo, o leitor pode intervir. Sempre lhe é possível insinuar sua escrita nos espaços deixados em branco, mas permanece uma clara divisão, que se marca tanto no rolo antigo como no códex medieval e moderno, entre a autoridade do texto, oferecido pela cópia manuscrita ou pela composição tipográfica, e as intervenções do leitor, necessariamente indicadas nas margens, como um lugar periférico com relação à autoridade. Sabe-se muito bem – e você sublinhou os usos lúdicos do texto eletrônico – que isto não é mais verdadeiro. O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado”. (CHARTEIR, Roger; p. 88-89)

Segundo Marcel Mauss as técnicas do corpo se dividem e variam por sexo e idade, obedecendo a uma enumeração biográfica que abrangeria as técnicas do nascimento e da obstetrícia, técnicas da infância, técnicas da adolescência e técnicas da vida adulta. A partir dessa enumeração biográfica notamos que Mauss busca nas distintas etapas da vida uma organização explicativa para os atos, ligando-os aos diferenciados momentos da dinâmica de aquisição de *habilis* eficazes ao desempenho humano nas situações cotidianas de homens e mulheres, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. Nesse sentido, as técnicas da infância englobariam a criação e a alimentação da criança, o desmame e a criança após o desmame. Quanto às técnicas da vida adulta, essas estariam relacionadas às técnicas do sono, técnicas da vigília (técnicas de repouso), técnicas da atividade/movimento (corrida, dança, salto, escalada, descida, nado, movimentos de força, etc.), técnicas de cuidado com o corpo (esfregar, lavar, ensaboar, cuidados com a boca, higiene das necessidades naturais, etc.), técnicas do consumo (comer, beber, etc.), técnicas da reprodução e, por fim, técnicas de medicação, do anormal (massagens, etc.).

A partir da enumeração biográfica das técnicas do corpo poderíamos pensar no ato de ler enquanto uma técnica sem ancoragem específica a uma rubrica englobadora, tais como as que Marcel Mauss propõe para a infância, para a adolescência ou para a vida adulta. Se tomarmos o ato de ler de forma relativa, assim

como bem expressam nossos informantes, as práticas de leitura são adquiridas, montadas e remontadas ao longo da vida, em dinâmicas individuais e coletivas, dentro de sistemas simbólicos, portanto adquiridas, aprendidas, criadas, dispensadas, desde a vida infantil, assim como nos períodos adolescente e adulto.

*“... meu pai era um sujeito genial. Lia muito e eu peguei o gosto da leitura com ele. Conversávamos muito... ele era uma figura interessantíssima, fantasiava adoidado, contava histórias e eu ficava encantada com aquilo...”
(Carmem)*

O indivíduo estabelece relação com o saber ler ao dar-se ao ato leitor. Acumula no decorrer das etapas da vida *habilis* específicas às leituras, numa espécie de economia das habilidades adquiridas, ou *habitus* leitor. O leitor é um papel social aprendido desde a socialização primária pelo convívio com a leitura e o seu valor simbólico no âmbito familiar e segue num fluxo onde se acumulam montagens e remontagens também simbólicas até os momentos secundários de socialização, sejam no tempo da própria infância, adolescência ou vida adulta. É como se desde a infância uma determinada *habilis* fosse sendo montada e remontada no transcurso vital até o momento em que ela mesma passasse a ser o resultado ou uma nova/outra técnica, um novo/outro modo, uma nova/outra prática, não por substituição, mas sim pela montagem de um acervo de técnicas. Em uma palavra, o *habitus* leitor. Nota-se que tais montagens e remontagens tornam-se possíveis porque o indivíduo por toda a sua vida estabelece relações de saberes com a leitura, o que pressupõe infinitas teias de relação com o saber ser leitor⁷. O leitor que cada um é ou sabe ser é o resultado, sempre provisório, das *habilis* acumuladas, das técnicas adquiridas, das práticas postas em ação, o próprio *habitus* leitor. Desse modo a leitura pode se caracterizar de acordo com os interesses do leitor, ou seja, lê-se para a distração quando se deseja “passar o tempo”, para a fruição quando ela se associa à aquisição de conhecimentos específicos que poderão ser compartilhados por outros, para a informação quando a partir dela ficamos sabendo das notícias em geral, para o relaxamento quando a motivação é preparar-se para o sono ou para o descanso, por exemplo, como forma de ofício e trabalho quando destinada à preparação da aula pelo professor, ou até mesmo para a compulsão quando

⁷ Não estamos aqui compartilhando das discussões sobre a “leitura do mundo” presentes em muitos trabalhos ligados ao campo da educação, mas sim dos leitores específicos de uma prática chamada leitura, outrossim, do leitor de textos em seus mais variados suportes.

lemos absolutamente tudo o que nos vem pela frente, simplesmente para o atendimento ao desejo exacerbado de ler.

A leitura enquanto ato de ler seria a mediação entre o leitor e o texto, assim como o espaço liminar entre um e outro. Nele o leitor viveria a possibilidade de interagir, se apropriar e intervir no/com o texto, lançando mão de suas *habilis*, recorrendo ao acervo do seu *habitus*.

Não obstante, levando em consideração a relação entre as técnicas do corpo e as práticas de leitura, para cada tipo de leitor que se deseja ser ou que se sabe ser, há um vasto sistema de montagens simbólicas que significam e dão valor interpretativo às práticas postas em ação no momento da leitura. Não nascemos leitores, portanto o mundo da leitura nos é dado à medida que nos vamos dando a ele também. E os modos de lidar com este mundo das letras, seguirão fluxos de montagens e remontagens simbólicas, desde a infância até a vida adulta, desde os primeiros instantes socializadores até as reinserções secundárias em outras esferas da vida em sociedade, aprendendo com a felicidade dos que podem dar-se à leitura, que entre o texto e o leitor existe um universo vasto, impossível mesmo, uma terra alheia a ser explorada a cada nova frase, a cada novo parágrafo, a cada nova página, a cada novo suporte, a cada nova situação, a cada novo leitor.

Referências Bibliográficas

#BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

#CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

#CHARTIER, Roger. A aventura do livro – do leitor ao navegador. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

#Da MATTA, Roberto. A casa & a rua – espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

#DAUSTER, Tânia. O campo simbólico da universidade – os professores, a diversidade cultural e a excelência acadêmica. Programa de pós-graduação da PUC-Rio, CNPq e FAPERJ, 2002 – 2005.

#MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

ANEXO 1

LEITURAS AO AR LIVRE –COMO SER LEITOR CERCADO DE VERDE POR TODOS OS LADOS

Maio 2005

Dione Amaral

INTRODUÇÃO

O presente relato visa compor, juntamente com outros, uma descrição física e social do campus universitário onde desenvolvemos atividades como pesquisadores e alunos. Por sua vez, tal descrição tem como objetivo mais amplo pensar a universidade em questão, em seus vários aspectos; humano, físico e simbólico, Isto é: Como este campus é visto? Como ele é pensado? Que usos se faz de vários espaços? Quem circula por eles?

Ao iniciar esta etnografia devo esclarecer que estarei, de certa forma, impondo-me uma espécie de “desafio da proximidade” como bem diz Velho (1978), uma vez que estarei observando local e situações que, a princípio, me parecem bastante familiar. Trata-se de um lugar por onde circulo quase todos os dias e localiza-se dentro da Universidade onde estudo e frequento há mais de quatro anos. Estarei me defrontando, portanto, com um universo próximo, mais ou menos “conhecido”, sobre o qual já possuo um tipo de conhecimento e de informação e, ao mesmo tempo, dele participo e tenho um certo grau de envolvimento.

Será um esforço de “estranhar” o familiar e, nesta tarefa, a teoria de Velho é importante. Para ele, “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente “conhecido” (ibid p.39). Existe a tendência de sempre pressupor familiaridade e exotismo como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente, continua o autor.

Embora esteja, de certa forma, familiarizada com o cenário e com o tipo de pessoas que frequentam o lugar, isto não significa que conheço os usos que estes

indivíduos fazem daquele local, as interações que ali se estabelecem, o ponto de vista destes e nem as regras que estão por detrás dessas interações.

O local

Um dos espaços físicos que compõem o Campus desta Universidade, é conhecido pelo pitoresco nome de “**Araras**”. É comum ouvir diálogos do tipo: “Vamos lá nas “araras”?” ou “encontro lá nas “araras”. E, afinal, do que se trata? Trata-se de uma área central do Campus, onde o verde e a natureza predominam. É uma espécie de bosque em meio aos blocos de concreto dos prédios do Campus.

Em um dos momentos de observação do local, conversei com um dos funcionários que cuida da limpeza e manutenção, e este me explicou que o nome “**araras**” foi dado em função de um casal destes pássaros que habitava o viveiro há alguns anos atrás. Hoje o viveiro ainda está lá mas, seus hóspedes, são outros pássaros, pequenos e em maior quantidade.

Este lugar, por localizar-se no centro, é ponto de passagem para os que cruzam o Campus de um lado para o outro. Em seus arredores localizam-se além dos prédios com as salas de aula, os laboratórios, setores da administração, bem como os restaurantes e lanchonetes. É um espaço de grande circulação de pessoas: alunos, funcionários, visitantes etc.

Esta grande área verde é cortada por caminhos de terra, cobertos com pedras minúsculas (“para não virar lama quando chove”, disse-me o funcionário), além de pequenas “ruas” asfaltadas por onde passam carros, sempre em baixa velocidade, pois aqui, a preferência é do pedestre.

Em meio às muitas árvores, pode-se ver várias espécies diferentes: bambus, árvores frondosas, plantas de pequeno porte, decorativas, palmeiras, flores, arbustos, plantas medicinais etc. Várias espécies têm pequenas placas fincadas à sua frente, indicando o seu nome científico. Para completar o cenário bucólico, um córrego corta o bosque, passando entre as árvores. Ouve-se o barulho das águas. Há pequenas pontes de madeira que fazem a ligação de uma margem à outra. Por entre as árvores, estão

distribuídos vários bancos de madeira, tipo banco de praça, bem como mesas redondas de concreto, com seus quatro bancos presos ao chão. O lugar é composto de inúmeros recantos, meio que escondidos entre as folhagens, aconchegantes e que convidam ao descanso, ao relaxamento, á contemplação da natureza. O tom é da calma, da diminuição de ritmo. Mas, é também da concentração, para aqueles que precisam estudar, ler ou até mesmo conversar, longe do burburinho e da agitação.

Nota-se que o lugar é bem cuidado, não há lixo pelo chão. Vê-se, com freqüência, funcionários varrendo, cuidando das plantas.

Fui várias vezes a este lugar, em horários diferentes – manhã, tarde e, uma vez, ao anoitecer. Pude notar algumas diferenças com relação à freqüência de pessoas. Pela manhã, nas primeiras horas (por volta das 8:00, 9:00) o movimento parece ser menor, pode-se ver poucas pessoas sentadas nos bancos, a maioria está de passagem, não fica no lugar. Foi neste horário, e só neste, que vi algumas moças empurrando carrinhos de bebê, vestidas de branco; acho que são babás de crianças que moram nas redondezas.

À medida que o tempo vai passando, por volta das 11:00 hs, o movimento de pessoas aumenta; chegam, sentam, jogam seus pertences nos bancos, parecem querer dar uma pausa. No período da tarde o movimento é maior, tanto dos que passam quanto dos que ficam. Ao anoitecer poucas pessoas estão no local. “A luz é fraca para ler e tem uns mosquitinhos que atrapalham”, disse-me uma menina. Vi vários casais de namorados, mais que na parte da tarde e da manhã, parece ser o horário preferido deles e não é difícil entender o motivo, acho eu.

Nas “araras” há pessoas todo o tempo passando de um lado para o outro. Há também aqueles que se demoram um pouco mais. As atividades que realizam ali são variadas.

Num desses dias, no horário da tarde, fiz as seguintes observações: “São 13:20. Sento-me em um dos bancos e pego meu caderno de anotações. Tenho aula às 14:00 hs e vou aproveitar estes 0:40 min para fazer observações aqui nas “araras”. Vejo um grupo de estudantes, rapazes e moças, conversando animadamente em uma roda, alguns sentados, mochilas no colo, outros em pé, segurando livros e cadernos. Mais afastados, há outros jovens. Alguns sozinhos, lendo ou recostados nas mesas. Há uma dupla de alunos perto de onde estou, estão sentados frente a frente, papéis na mão, escrevem e conversam ao mesmo tempo. Há pessoas falando ao celular. Um rapaz

chama um outro que estava passando, grita algo e o outro dá uma gargalhada. Há um rapaz deitado no banco, mochila apoiando a cabeça, estará dormindo ou só relaxando? Já está assim há algum tempo. Em outro ponto uma menina faz massagem nas costas da colega, enquanto conversam com outras duas que comem um sanduíche. Dão risadas. Um outro grupo, numa mesa mais afastada, parece estar realizando um trabalho conjunto, todos têm papel na mão e mais outros espalhados na mesa, escrevem, cabeças baixas, um ou outro faz um breve comentário e volta à escrita, parecem estar concentrados na tarefa, sem se importar com os que passam e com os outros que estão em volta.

De uma maneira geral, pode-se dizer que, neste lugar, predomina a liberdade de movimentos e gestos. Não há regras ou normas estabelecidas formalmente para o uso do local. Com exceção de uma pequena placa, afixada em uma das lixeiras, onde se lê: “não jogue lixo no chão”, não há outras que se possa visualizar. No entanto, há um limite para esta liberdade. Um limite que não está explícito em regras administrativas mas, nas da sociabilidade, uma vez que cada usuário tem o direito de ficar só, ler, conversar, namorar, deitar no banco e dormir etc sem ser importunado. Vale a regra da boa convivência.

Ler e escrever nas “araras”

Os atos da leitura e da escrita, assim como a própria figura do leitor, não são os mesmos desde o início da humanidade. Eles vêm se modificando ao longo do tempo, ler e escrever são práticas histórica e socialmente variáveis. Segundo Chartier (1998), estes gestos modificam-se segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler.

“Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.”

(Chartier, 1998, p. 77)

Se pensarmos apenas nos atos de ler e de escrever, podemos notar que estes são mais livres aqui nas “araras”; distantes das regras e convenções que são usuais em outros espaços, como na Biblioteca Central ou mesmo em sala de aula, por exemplo. Quase não há formalidades a serem cumpridas: pode-se ler deitado, comendo, em voz alta; a leitura pode ser interrompida para um cumprimento, uma conversa, uma soneca até.

Em um dos momentos de observação nas araras, conversei com uma jovem, aluna do curso de História, que estudava em uma das mesas, com livros e papéis em volta. Disse-me que estudava para uma prova e estava esperando umas amigas para estudarem juntas, costumam fazer isto, de vez em quando. Gostava de estudar ali, pois sentia-se mais à vontade que na Biblioteca, além de ser “mais gostoso de ficar”, pois é “ao ar livre”.

Contraopondo-se a esta opinião, uma outra jovem, que lia em um dos bancos, sozinha, disse-me que gostava de ficar nas “araras” e ler um pouco, mas “nada de leitura pesada”. Perguntei então, o que seria “leitura pesada”, segundo ela, isto significa estudar para uma prova, por exemplo, ou ler um texto mais difícil. Nesse caso, é preciso mais concentração e ali ela não consegue. Estava lendo o jornalzinho da universidade e disse-me que também gostava de ler (naquele local) coisas do tipo: revistas, folhetos informativos, anotações rápidas de aula, etc.

Para Chartier, toda leitura é cercada por “limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura” (ibid, p. 32). Nos dois exemplos acima, podemos ver semelhanças e diferenças com relação às práticas leitoras destes sujeitos. Nos dois casos tratamos com leitores universitários, o que implicitamente, pressupõe habilidades e capacidades na realização de tais práticas, uma vez que participam de uma cultura letrada. No entanto, modificam-se os hábitos leitores quando os relacionamos ao ato de estudar, conforme vimos pelas falas destas alunas: para uma delas é difícil a concentração necessária para realizar leituras mais densas ali naquele local; para outra, ao contrário, isto não só é possível como até desejado, uma vez que tem até um pequeno grupo de estudo que reúne-se ali.

Os gestos da escrita também são vários e diferenciados ali nas “araras” e, assim como os da leitura, também são mais livres. Vi um aluno escrevendo deitado em um dos bancos. Outro escrevia no caderno apoiado nos joelhos. Bem interessante

também foi ver dois alunos, sentados lado a lado em um dos bancos, sendo que um deles estava com um computador portátil, um laptop, no colo e escrevia algo que mostrava ao colega. Podemos ver aqui um novo suporte para a leitura e a escrita que, por sua vez, demanda novas habilidades e capacidades para aqueles que o utilizam. Esse leitor, ao defrontar-se com um objeto novo na história da leitura e da escrita está, por sua vez, utilizando-se de novas técnicas.

Para realizar estes atos com a competência que ele exige. Como ele, existem outros que têm o domínio desta nova técnica, na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Para Chartier cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas, continua ele “esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade”. São novos comportamentos de leitura e de escrita que nem todos, no entanto, partilham; mesmo entre os mais jovens, há aqueles que ainda não dominam esta nova técnica. Sabe-se, também que os leitores do texto eletrônico são cada vez mais numerosos, trata-se da “figura do leitor futuro?”, questiona Chartier.

Refletindo sobre esta nova modalidade de leitura e escrita, a chamada “revolução eletrônica”, o autor diz que ela está fundada sobre uma ruptura da continuidade e sobre a necessidade de aprendizagens radicalmente novas, distanciando-se de antigos hábitos, isto tem “muito poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita”, diz ele.

Por fim, gostaria de dizer que apesar de freqüentar as “araras” todos estes anos, tive oportunidade agora, em função desta pequena etnografia, de aguçar um pouco o olhar e tentar ver um pouco além da aparência imediata, o que são estes gestos de ler e de escrever, aparentemente tão banais mas, na essência, cheio de significados.

ANEXO II

Dados Sociológicos do Universo Investigado

De acordo com os dados sociológicos dos professores entrevistados, podemos dizer que: quanto ao sexo, das nove entrevistas realizadas, sete (07) são mulheres e, dois (02) são homens.

No tocante à idade, a faixa etária situa-se entre trinta e nove (39) e setenta (70) anos, com uma concentração maior na faixa que compreende os quarenta (40) e cinquenta (50) anos: dos nove professores entrevistados, cinco deles possuem idades neste intervalo.

Quanto ao estado civil, uma é solteira, uma divorciada, e sete são casados. Quanto à religião, a questão não foi abordada em todas as entrevistas; dos que responderam podemos notar o seguinte: uma declarou-se católica, cinco não declararam a informação, uma diz que não tem, mas foi criada na religião católica, uma é judia e uma considera-se uma pessoa mística, acredita em Deus, no entanto não tem uma religião definida.

No que se refere à cor, a grande maioria declarou-se branca (três citaram termos como: “branquela brasileira e branca sem jeito, branca gringa, branca azeda”), uma declarou-se moura e um não consta a informação.

Quanto à classe social, podemos notar que a quase totalidade dos professores, sete (07) deles, declararam-se pertencentes à classe média e suas variações como a seguir: uma refere-se à classe média instruída, duas dizem pertencer à classe média-média, dois referem-se à classe média-alta e dois não definiram classe social, um disse “em termos nacionais estou extremamente bem” e outra diz sentir-se proletária em alguns momentos e privilegiada em outros.

No tocante ao bairro de residência, podemos notar que a grande maioria, oito (08) deles moram em bairros localizados na Zona Sul do Rio de Janeiro e um dos professores entrevistados reside na Zona Oeste, na Barra da Tijuca.

Quase todos os professores têm filhos; uma disse não ter. Quanto ao número de filhos, podemos registrar que cinco (05) deles têm dois (02) filhos e duas já têm netos.

Os professores entrevistados pertencem a diferentes áreas: Serviço Social, Artes e Design, História, Psicologia, Letras, Matemática, Física, Filosofia e Educação.

Quanto à titulação destes professores todos têm Mestrado e Doutorado. Sendo que, dois deles fizeram Pós-Doutorado em Universidades fora do país. Três destes professores fizeram também o Doutorado fora do país.

Seis (06) professores fizeram sua graduação na PUC. Uma delas graduou-se pela UFRJ, uma é estrangeira (graduou-se na França) e outra graduou-se no Colégio de Educação Jacobina, este colégio funcionava aqui no Rio e não mais existe.

Quanto à forma de ingresso como professor da Universidade em questão, são variadas as formas de entrada: quatro relatam que entraram substituindo colegas, uma fez concurso para professor horista, duas foram contratadas para dar a disciplina e uma não consta a informação.

No que se refere aos gostos culturais e formas de lazer, são variadas as preferências dos professores: três relatam gostar de atividades manuais como: mexer com plantas, pintura, mosaico, bordado, escultura; dois relatam que gostam de freqüentar sebos; fazer caminhadas está na preferência de quatro professores; “ficar sem fazer nada”, parar um pouco para pensar aparece no depoimento de duas professoras; literatura, cinema, vídeo de fitas de arte, encontrar amigos, freqüentar a Lapa, tocar piano, trabalhos corporais como o Balé também aparecem como preferências.

Quanto a outras atividades que desenvolvem fora o magistério, uma professora relatou ter uma atividade fora da Universidade, ela é membro da diretoria de uma ONG e ministra cursos, além de exercer uma função burocrática na Universidade. Três professores acumulam cargo de direção e coordenação nas suas respectivas áreas nesta Universidade.

Dados Sociológicos

Quadro Síntese

QUADRO 01

01	Nome	CARMEM	PAULA
02	Sexo	F	F
03	Idade	70	49
04	Estado Civil	casada	casada
05	Cor	“branquela brasileira”	branca
06	Classe social	média-média (“em me aposentando, abaixo da média)	média
07	Religião	-	-
08	Bairro	Leblon	Ipanema
09	Filhos	quatro	dois
10	Departamento	Serviço Social	História
11	Disciplina que leciona	Seminário de conteúdo variável (graduação); Ideologia, Representações e Práticas (pós-graduação)	História Antiga I;História Antiga III
12	Ano e forma de ingresso como prof ^a da PUC	1976/Veio como “regra três”(substituir ocasionalmente) do Prof. Manoel Diegues e logo em seguida foi contratada	1985/Concurso (prof. horista)
13	Disciplina que lecionava quando entrou	Introdução á Antropologia (no depto. De Sociologia)	História do Mundo Contemporâneo (dava aulas à noite pra uma turma enorme de Direito)
14	Graduação/ano de conclusão e instituição	Ciências Sociais/1972/UFRJ	História/1977/PUC
15	Pós-Graduação	Mestrado em Antropologia/Museu Nacional/UFRJ; Doutorado/UFRJ.	Mestrado /UFF Letras/PUC
16	Gostos culturais/Lazer	Ir p/ Friburgo curtir a natureza, mexer com a terra, cuidar da horta. Atividades manuais: mosaico, bordado, renda de bilro.	Gosta de atividades manuais, cuidar da casa, arrumar, limpar móveis, pintá-los.
17	Outras atividades	Vice-decana da PUC; membro da diretoria da ONG – Instituto Franco Basaglia (Psiquiatria); atualmente está dando curso na Especialização para T.O. (Terapeutas Ocupacionais).	Diretora do Depto de História. Coordenadora da Área de História Antiga e Medieval; cuida de processos de dispensa de disciplinas (DAR).
18	Entrevistadores	Dione e Sandra	Dione e Mônica

QUADRO 02

		CÍNTIA	JOANA
01	Nome	CÍNTIA	JOANA
02	Sexo	F	F
03	Idade	-	-
04	Estado Civil	casada	casada
05	Cor	Branca “sem jeito”, sou branca garantida, branca gringa.	“Moura”
06	Classe social	média-média	Teve dificuldade em classificar-se. “Proletária/ privilegiada”.
07	Religião	Católica (?)	Católica
08	Bairro	Botafogo	Botafogo
09	Filhos	dois	dois
10	Departamento	Psicologia	Letras
11	Disciplina que leciona	Imaginário Sócio-Brasileiro (Grad.) Metodologia de Pesquisa (Pós-Grad.)	Disciplinas da cadeira de Literatura Brasileira
12	Ano e forma de ingresso como profª da PUC	1970 / Professora contratada para a pós-graduação da psicologia	1976 / assumiu de Ana Maria Machado a cadeira de Literatura Infantil
13	Disciplina que lecionava quando entrou	-----	Literatura Infantil Teoria Literária
14	Graduação/ano de conclusão e instituição	Letras / Universidade de ? (França)Psicologia Sorbonne (?) 1960 (?)	Filosofia /PUC
15	Pós-Graduação	1974 – Tese de Livre Docência (Doutorado)	1975 – Doutorado em Linguística Comparada (Espanha) e Literatura (PUC-Rio) - 1985
16	Gostos Culturais/Lazer	Pintura, desenho, aquarela, escultura, cozinhar, costura, decoração, mexer nas plantas. Freqüenta sebos e feiras de antiguidades.	Caminhar, coleção de selos (está dando aos poucos). Ficar sem fazer nada, em contemplação por meia hora.
17	Outras atividades	-----	Coordenação da cadeira de literatura brasileira do Departamento de Letras
18	Entrevistadores	Tania e Mônica	Dione e Mônica

QUADRO 03

01	Nome	JORGE	MÍRIAM
02	Sexo	M	F
03	Idade	48	54
04	Estado Civil	casado (“no sentido informal do termo”)	divorciada
05	Cor	-----	branca
06	Classe social	“em termos nacionais estou extremamente bem”	média instruída
07	Religião	-----	não tem, foi criada na religião católica
08	Bairro	Ipanema	Gávea
09	Filhos	uma (?)	Três (um neto)
10	Departamento	Matemática	Física
11	Disciplina que leciona	-----	Fluídos de Termodinâmica (ciclo básico do CTC); Física Introdutória
12	Ano e forma de ingresso como prof ^a da PUC	-----	1972/Fazia mestrado e foi contratada como Prof. Auxiliar
13	Disciplina que lecionava quando entrou	-----	Física Básica
14	Graduação/ano de conclusão e instituição	Matemática/1976/PUC	Física/1971/PUC
15	Pós-Graduação	Mestrado em Matemática (PUC) Doutorado / 1982 / Nova York Pós-Doutorado Yale / 1984	Mestrado / PUC Doutorado / PUC Pós-Doutorado / Univ. da Califórnia
16	Gostos culturais/Lazer	Antes: subir morro, tracking, viagens, cinema Atualmente: freqüentar sebos; ler a revista New Yorker; caminhar, tocar piano	Cinema, teatro, passear na Lapa, encontrar amigos, vídeo (fitas raras)
17	Outras atividades		
18	Entrevistadores	Anderson e Sandra	Dione e Sandra

QUADRO 04

01	Nome	HELENA	RUBENS
02	Sexo	F	M
03	Idade	39	44
04	Estado Civil	solteira	casado
05	Cor	branca	branca
06	Classe social	média-alta	Média - alta
07	Religião	Considera-se uma pessoa religiosa, mas sem uma religião definida. Mística. Acredita em Deus	-
08	Bairro	Gávea	Barra da Tijuca
09	Filhos	não	dois
10	Departamento	Filosofia	Artes e Design
11	Disciplina que leciona	Estética (Dep. Artes). Correntes do Pensamento Contemporâneo (Dep. Sociologia) Filosofia Francesa Contemporânea Questões Estéticas I (Dep. Filosofia)	Eco-Design (Dep. Artes e Design/Mestrado)
12	Ano e forma de ingresso como profª da PUC	1991 (?).	1983 / substituiu uma professora que estava com problemas de saúde
13	Disciplina que lecionava quando entrou	Introdução à Filosofia	Projeto Básico
14	Graduação/ano de conclusão e instituição	Direito / ? / PUC	Desenho Industrial / 1983 / PUC
15	Pós-Graduação	Mestrado em Filosofia/PUC Doutorado em Filosofia/PUC	Mestrado em Design/PUC/1994 Doutorado em Engenharia/PUC/?
16	Gostos Culturais/Lazer	Ficar em casa sem fazer nada; trabalhos corporais, balé.	Ir para seu sítio, plantar, agricultura.
17	Outras atividades		Diretor do Depto. de Artes e Design
18	Entrevistadores	Dione e Mônica	Dione e Sandra

QUADRO 05

01	Nome	BEATRIZ
02	Sexo	F
03	Idade	50
04	Estado Civil	casada
05	Cor	branca, “branca azeda”, totalmente branca
06	Classe Social	média / típica classe média
07	Religião	judaica
08	Bairro	Copacabana
09	Filhos	duas
10	Departamento	Educação
11	Disciplina que leciona	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (Graduação); Políticas de Atendimento às crianças de 0 a 6 anos (Especialização); Infância e Cultura (Pós-Graduação)
12	Ano e forma de ingresso como profa. da PUC	1979 / Substituiu um professor e uma professora que saíram do país
13	Disciplina que lecionava quando entrou	Sociologia da Educação e Metodologia de Ensino
14	Graduação / ano de conclusão e instituição	Pedagogia /1975/ Colégio de Educação Jacobina
15	Pós-Graduação	?
16	Gostos Culturais / Lazer	Cinema, literatura, poesia, caminhadas, cuidar de plantas.
17	Outras Atividades	Consultorias
18	Entrevistadores	Dione e Sandra