

A CARREIRA DE USUÁRIOS DA CULTURA ESCRITA EM ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PAVÃO¹, Andréa – ISERJ / UFRJ – andreapavao@terra.com.br

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10

Agência Financiadora: FAPERJ

Este trabalho é um ensaio que apresenta e discute dados preliminares de pesquisa em andamento, cujo objetivo geral é desenvolver uma avaliação comparativa da dimensão formadora entre os atuais espaços de formação em vigor no Brasil: nível médio (Curso Normal), nível superior não-universitário (Curso Normal Superior) e nível superior universitário (Curso de Pedagogia), no que diz respeito à aproximação com a cultura escrita de futuros professores. Tomando, como ponto de partida empírico quatro cursos de formação de professores de prestígio na cidade do Rio de Janeiro, e partindo da concepção da leitura e da escrita como práticas culturais (Chartier), procura-se refletir sobre a formação de professores mediadores de futuros usuários (Becker) da cultura escrita, seus limites e possibilidades, identificando os elementos mais favoráveis entre estes cursos. A partir destas reflexões, pretende-se problematizar o mito do leitor inciado, colocando-se em evidência, ao contrário, o papel das mediações e dos mediadores nas redes de significados que enlaçam leitores e escritores em formação.

Dos atuais espaços de formação de professores

A partir de reformas implantadas nos anos 90, no sentido de expandir e priorizar o ensino fundamental, conforme indicação do Banco Mundial (Maués, 2004), implementam-se políticas de diversificação dos espaços de formação de professores e elevação do nível de sua formação ao ensino superior. São criados os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores. Entretanto, conforme sublinha Maués (2004: 3), este processo, fora da universidade, se dá de forma aligeirada: “a formação se dá na realidade em nível pós-médio, isto é, em instituições de nível superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que caracteriza a instituição Universidade”.

Como ponto de partida, portanto, tomo a discussão em torno da necessidade urgente de os professores das séries iniciais, como formadores de futuros leitores e escritores, estejam, eles próprios, suficientemente familiarizados, envolvidos e

¹ Doutora em Educação pela PUC-Rio, professora do Curso Normal Superior do ISERJ e da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordena Núcleo de Cultura Escrita do PROMEMO (ISERJ), projeto coordenado pela Prof^a Dr^a Sônia de Castro Lopes.

implicados com a cultura escrita para que esta expansão se dê não apenas no sentido quantitativo mas, também, qualitativo.

Apesar de haver constante integração entre a cultura oral e a cultura escrita, pode-se dizer que as camadas populares estão mais próximas da primeira. O acesso a material escrito, em geral, não é homogêneo pelas diferentes classes sociais. A disponibilidade de tempo livre, condição necessária às práticas da leitura e da escrita, também é desigual em uma sociedade de classes. Por esta razão, sabe-se que as crianças das classes trabalhadoras dependem especialmente da escola para se aproximar da cultura escrita, sendo os professores da rede pública de ensino os principais mediadores entre a cultura oral e a escrita. Com o processo de desvalorização da profissão docente, e conseqüente proletarização do magistério, a grande maioria daqueles que busca os cursos de formação de professores apresenta pouca familiaridade com a cultura escrita.

Neste sentido, levanto a seguinte questão-problema: há diferenças significativas entre os três espaços de formação de professores em relação à sua proximidade com a cultura escrita, e a que se devem estas diferenças?

Notícias do campo empírico

Este ensaio é construído a partir de relatos de futuros professores sobre sua relação com a cultura escrita, além de aplicação de *survey*, observação participante e análise de material escrito destes professores. A interação empírica se realizou no interior de três pesquisas, em quatro espaços de formação de professores distintos; uma entre futuros professores de uma escola de formação de nível médio²; outra, referente a estudantes de camadas populares do curso de pedagogia (em uma universidade pública e outra privada, ambas de prestígio)³; e, mais recentemente, pesquisa que se encontra em fase exploratória, no Curso Normal Superior de um Instituto Superior de Educação⁴.

Os quatro espaços são intituições de prestígio e, nelas, guardando algumas distinções, predomina a presença de leitores ainda pouco experientes. Dados sociológicos sobre os estudantes, que se submetem ao SINAES, indicam que 70% dos pais de estudantes dos cursos de pedagogia é oriunda das classes trabalhadoras e não chegou a concluir o primeiro ciclo do ensino fundamental.

² Pesquisa com apoio do CNPq e da FAPERJ (1997 e 1999).

³ Pesquisa com apoio do CNPq (2000 e 2004).

⁴ Pesquisa com apoio da FAPERJ, iniciada em 2006.

Entendo, por *classe trabalhadora*, aquele extrato social para o qual o trabalho, como valor, constitui um elemento definidor importante tanto pelo tipo de relação com os meios de produção (trabalho intelectual x trabalho braçal), quanto pela entrada muito precoce no mercado e as longas jornadas de trabalho. Em geral, residem longe do emprego, o que lhes impõe uma rotina com extensos e cansativos deslocamentos, estabelecendo uma relação muito particular e distintiva com o *tempo*, bem como com as atividades de lazer, de ócio e de formação. De maneira geral, pode-se dizer que a idéia de *formação* parece ser subjugada pelo *ethos do trabalho*. De acordo com a reflexão de Lafargue (2000), poderíamos dizer que a classe trabalhadora é composta por aqueles que não têm *direito à preguiça*. Assim, parece razoável admitir que as condições iniciais para o desenvolvimento da prática da leitura e da escrita sejam menos favoráveis nas classes trabalhadoras.

A escola de formação de professores em nível médio, Escola Carmim, é uma instituição pública reconhecida pela excelência de seu curso. Embora as instalações sejam muito confortáveis, a biblioteca ocupa uma sala pequena, assim descrita por uma das entrevistadas: “aquele buraco cheio de livro enfiado”. No corpo discente, predomina a presença feminina e apenas 10% dos entrevistados declararam interesse em atuar no campo da educação. Em sua maioria, sonham com o exercício de profissões liberais de maior prestígio, entretanto, a escola tem baixos índices de aprovação no vestibular.

O contato com os estudantes de pedagogia se deu em duas universidades de prestígio, uma pública (UGP)⁵ e outra privada (UPP)⁶. Na UPP, a pesquisa teve uma dimensão longitudinal, tendo um grupo de entrevistados sido acompanhado em sua trajetória por três anos. Na UGP, a maioria (64, 28%) trabalha enquanto estuda e não tem a pedagogia como primeira opção: 51,78% optou por este curso depois de uma ou mais tentativas frustradas para outras faculdades mais concorridas. Tendo ingressado por vestibular, sem reserva de vagas, são isentos da mensalidade através de bolsas de ação social, uma vez que tal universidade é filantrópica. Alguns dos entrevistados da UGP são *cotistas*, ou seja, ingressaram na universidade pelo sistema de cotas. É preciso comentar, entretanto, que, no curso de pedagogia, especificamente, tal sistema não chegou a alterar significativamente o perfil sócio-econômico do corpo discente, já formado, em sua maioria, por estudantes das classes trabalhadoras.

⁵ Universidade Gratuita de Prestígio, nome fictício.

⁶ Universidade Particular de Prestígio, idem.

O grupo entrevistado, tanto de uma instituição quanto da outra, constituía-se, em sua maioria, por mulheres que vieram a conhecer e frequentar bibliotecas apenas na universidade. Para este grupo, a leitura era condição necessária para acompanhar as disciplinas da faculdade e havia sido muito duro deparar-se com a estranha realidade de ter sido aprovado em vestibular e, em suas palavras, “não entender o que lê direito”, nem “escrever com nossas próprias palavras”. É digno de nota, entretanto, que, possivelmente em função do exame vestibular da instituição pública ser mais concorrido, os estudantes de origem popular desta universidade apresentam maior familiaridade com a cultura escrita do que os estudantes de origem popular que estudam na universidade particular de prestígio.

Em 2006, tem início a pesquisa no Curso Normal Superior, do ISEP⁷, que se destaca no cenário dos ISES, por sua tradição histórica na formação de professores e excelência de ensino. Aqui, também, predomina a presença feminina e há muitos estudantes que fazem o curso apenas como uma alternativa mais fácil de adquirir o diploma de nível superior como exigência para obter ganhos salariais em outras profissões. Esta pesquisa encontra-se, ainda, em fase exploratória, no entanto, é possível antever algumas continuidades e discontinuidades que procurarei explorar neste ensaio, de forma preliminar.

Algumas conceitualizações preliminares

Diante da desigualdade em relação à familiaridade com a leitura em nossa sociedade, expressa pelo mal desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações como o SAEB e o PISA, parece haver um acordo sobre a necessidade em se desenvolver políticas de *promoção da leitura*, ou *formação de leitores*. Mas de que leitores e de que leitura estamos falando? Para abordar esta questão, farei quatro conceitualizações preliminares sobre a leitura, a partir das quais, desenvolverei o conceito de “usuário da cultura escrita” como uma possível categoria teórica para pensarmos a formação do leitor e de mediadores de futuros leitores nos cursos de formação docente.

Quando falamos em formação de leitores, pressupomos a situação do “não leitor” e da “não leitura”. Neste sentido, preferiu-se trabalhar com o conceito de *leitor*

⁷ Instituto Superior de Educação de Prestígio, *idem*.

oblato, termo utilizado pelo professor Gerald⁸. Do latim *oblatus* “oferecido” (Nascentes, 1966:523), “leigo que se oferece para servir em uma ordem religiosa” (Houaiss, 2001: 2042). Refletindo sobre construção de identidades, Vieira (1999:01) escreve: “Tenho trabalhado a problemática identitária, essencialmente em volta de dois conceitos: o *oblato* (do latim *oblatus*), nome que se dava ao leigo que se oferecia para prestar serviços num convento; indivíduo que os pais dedicavam ao serviço de Deus; e o *trânsfuga*”. Utilizo o termo para aqueles que não são herdeiros diretos da tradição escrita, filhos de não leitores ou de leitores com baixos níveis de letramento, que precisam converter-se, oferecer-se ao mundo da cultura escrita, deslocando-se (por isso são considerados *trânsfugas*) do mundo da cultura oral em direção ao mundo da cultura escrita, alterando, assim, seu perfil identitário.

Nesta linha de raciocínio, uma primeira conceitualização diz respeito à idéia da leitura como *necessidade* (Arena, 2003) em contraposição às usuais ligações entre leitura e prazer. Afastando a concepção de leitura do campo do treinamento e das experiências puramente sensoriais, Arena estabelece uma relação estreita entre o leitor e o objeto da leitura, através do conceito de *necessidade*. Mas como se constituiria a necessidade de leitura? Se pensarmos na leitura, tanto quanto na escrita, como práticas eminentemente culturais, construídas nas intrincadas tramas das redes sociais, podemos dizer que a necessidade de leitura e de escrita se constitui somente quando, e se, adquirem *valor social*.

Isto nos leva a uma segunda conceitualização: a da leitura como consumo. Segundo Bourdieu e Chartier (1996), a leitura é um consumo cultural entre tantos outros e, como tal, é historicamente variável e produto das condições nas quais nos constituímos enquanto leitores. Sendo assim, ler não se dá por si mesmo, existe uma *necessidade* de leitura, “e devemos colocar a questão das condições nas quais se produz essa necessidade”. De acordo com Bourdieu (1996:238), só “é possível ler quando existe um mercado no qual possam ser colocados os discursos concernentes às leituras (...) e terminamos por esquecer que, em muitos meios, não é possível falar de leituras sem ter ar pretensioso”. Dentro deste pensamento, Bourdieu entende a necessidade da leitura como uma relação material, concreta, entre o leitor e seu objeto de leitura, construída através do valor social que este objeto adquire em um determinado grupo.

⁸ O professor da Unicamp usou o termo em palestra proferida na PUC-Rio, não havendo dela registro escrito que tenha vindo a público.

A partir da reflexão de Bourdieu, podemos inferir que, para um produto cultural ser consumido, é preciso que este tenha adquirido um valor, ou que tenha sido desenvolvida uma *crença no valor do produto*, em seus próprios termos. A terceira conceitualização, portanto, relaciona-se à centralidade do mediador na construção do valor simbólico deste produto. Lahire (1997) introduz um outro elemento fundamental na formação da *necessidade de leitura*: o mediador. Sem a figura do mediador, os livros constituem *patrimônio cultural morto, não apropriado e in-apropriado*. Faz-se necessária a atuação de um leitor mais experiente que possa mediar a relação entre o possível leitor e o objeto cultural-livro. É preciso que se construa sobre o livro um valor de uso, um valor social, para além do uso meramente escolar, e que haja uma relação de *necessidade* de leitura semelhante à necessidade de conhecer o resultado do campeonato de futebol ou os acontecimentos do último capítulo da novela, por exemplo.

Esta concepção de leitura como prática cultural, que se constrói nas relações sociais através da formação da necessidade criada por valores partilhados socialmente, afasta-se substancialmente da ideologia do *dom*, do leitor inciado, ainda tão presente nos variados discursos sobre a leitura. É na compreensão desta concepção que se faz necessária uma maior atenção às políticas de formação de professores como usuários da cultura escrita. Nisto consiste, precisamente, o que denomino como a quarta conceitualização necessária, a idéia de que ler não é algo inato, mas antes, um *habitus*.

Assim, a formação de leitores não depende de uma graça divina, nem tampouco do empreendedorismo individual. Não se forma um leitor apenas com *força de vontade*. Podemos dizer, contrariamente, que a força de vontade, a *curiosidade* que move o leitor em busca de seu objeto, é construída socialmente.

Pensar a formação de leitores como um processo eminentemente social exige que o Estado se responsabilize em criar, através de políticas, as condições materiais e simbólicas para que a construção deste leitor, que não encontra as condições adequadas nos meios de socialização primária, as encontre, não por sorte, mas por ações planejadas, no ambiente escolar ou nas bibliotecas públicas, promovendo condições que favoreçam a formação de leitores e produtores de texto.

Neste sentido, compreende-se a formação, tanto do leitor quanto do escritor, como um longo processo de apreensão de certas *disposições* e um conjunto de gestos que compõem o que podemos chamar de *habitus da leitura e da escrita*, como processos de *socialização primários* ou *secundários*.

De acordo com Berger & Luckman (1985), a realidade objetiva externa é interiorizada. Este processo não resulta de criações autônomas de significado: o indivíduo assume um mundo pré-existente, sendo a socialização primária a “primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”, enquanto a socialização secundária é compreendida como “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”. Como os processos de interiorização da realidade objetiva se dão através da mediação de indivíduos que se tem em alta conta, o confronto da realidade social interiorizada na infância com a realidade social mais ampla gera conflitos e resistências: “são necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância. É preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas mais tarde” (Berger & Luckmann, 1985: 190).

A carreira de usuários da cultura escrita

Através de uma aproximação ao conceito de *carreira*, da etnografia que Becker desenvolveu sobre usuários de *marijuana*, busca-se tomar a idéia de “usuário da cultura escrita” como uma possível categoria teórica. Segundo o autor:

A teoria começa com uma pessoa que chegou ao ponto de desejar experimentar *marihuana*. Ele conhecia outros que usavam *marihuana* para “ficar legal”, mas não sabia exatamente o que isso significava de uma forma concreta. Ele estava curioso sobre a experiência, ignorante sobre como isso poderia acontecer, e com medo disso ser maior do que esperava. Se ele passar por todas as etapas esboçadas acima (o autor faz referência aos passos que compõem a carreira do usuário de *marihuana*, desde a curiosidade até o seu uso por prazer) e manter as atitudes desenvolvidas corretamente, em cada uma delas, será capaz de usar a droga por prazer quando surgir a oportunidade. (Becker, 1963: 46)

A partir deste referencial teórico e do material do campo empírico, foram construídas sete categorias de análise que corresponderiam às *etapas* que compõem a *carreira* do usuário da cultura escrita. Estas etapas não seguem, necessariamente, um percurso evolutivo linear e, como veremos, o papel da mediação de um usuário experiente é essencial neste desenvolvimento, para que se mantenha “as atitudes desenvolvidas corretamente”. Passemos, pois, a analisar cada uma delas.

Do desejo de experimentar

Assim como ninguém se inicia na carreira de usuário de *marihuana*, segundo Becker, sem o *desejo de experimentar*, também nos parece impossível que alguém inicie sua carreira de leitor sem jamais desejar experimentar ler. É preciso conhecer alguém que *use a leitura para “ficar legal”*, que conheça alguém para quem os efeitos

da leitura sejam bem visíveis e positivos. Praticamente todo o universo de entrevistados, com algumas exceções, não teve a oportunidade de conviver com usuários competentes da cultura escrita no meio de socialização primária. A maioria costuma atribuir a aproximação com estas práticas ao próprio curso, com exceção dos estudantes da Carmim, para quem os professores não influenciam positivamente a sua carreira como usuários da cultura escrita. Alguns trazem boas lembranças do papel de um professor do ensino fundamental, sempre como uma sorte, o que parece indicar os limites da formação destes profissionais.

Entre os futuros professores, alguns relatam que começaram a se interessar pela leitura através dos próprios colegas do curso. Neste caso, o desejo converte-se em *necessidade*, conforme relatamos no item anterior: para construir a identidade do estudante universitário é necessário ter o domínio sobre um mínimo de leituras como relata Maria Cláudia (UPP):

Se você não ler os texto, você dança... É para tirar nota, mas é também por interesse de você estar inserida naquilo ali. Porque, você, se está ali *vestindo aquela camisa*, você tem que se inserir ali. E como é que você se insere ali? Conhecendo, sabendo o que é que eles estão lendo... tem que saber *para poder entrar na conversa, senão, fica boiando*.

Este é o primeiro elemento diferencial dos três espaços de formação de professores. Enquanto na UPP e na UGP, a leitura e discussão de textos têm centralidade na prática pedagógica, tornando-se, de fato, *necessária*, na Escola Carmim, ao contrário, prevalecem aulas expositivas, onde o contato com a cultura escrita está muito associado à cópia de texto transcrito no quadro negro, além do uso de livro didático. As práticas que se afastam deste padrão são exceção que apenas confirmam a regra. É o caso de uma das professoras de Língua Portuguesa que trabalha com texto literário em si, tornando-se uma mediadora eficaz.

No ISEP, nota-se uma mudança recente com a chegada de professores concursados para o nível superior, com formação mínima de mestrado. Enquanto tais professores privilegiam a leitura e discussão de textos, os professores antigos, concursados para o ensino médio, mantêm uma prática mais próxima à observada no Normal de nível médio, sendo muito marcante a diferença entre a relação dos dois grupos de alunos com a cultura escrita, e havendo grande resistência, entre os alunos antigos, às práticas de leitura e escrita.

Construindo critérios seletivos

Chartier nos chama atenção para a tensão entre a *falta* e o *excesso*, entre *reunir* e *dispersar*. Segundo o autor, “a proliferação textual pode se tornar obstáculo ao conhecimento. Para dominá-la, são necessários instrumentos capazes de triar, classificar, hierarquizar” (1998:99). O excesso de material impresso exige do leitor o domínio de critérios para elaborar a necessária seleção, sendo a posse destes critérios, a capacidade de manipulá-los satisfatoriamente, um novo elemento de distinção e hierarquização dos leitores.

Mas como desenvolver seus próprios critérios seletivos, na construção de uma certa autonomia em relação à profusão de escritos? Mais uma vez, temos um elemento de distinção entre os espaços de formação de professores. Na Escola Carmim, com exceção das aulas da professora Solange, há pouco espaço para escolha de leituras, principalmente em função da centralidade das aulas expositivas e por haver pouca oferta de material impresso. Neste aspecto, o espaço universitário se mostra bem mais rico no sentido de oportunizar o desenvolvimento de critérios seletivos, uma vez que são comuns as bancas de livros neste espaço, além do uso da biblioteca ser mais freqüente. No ISEP, apesar da formação ser de nível superior, não se dá em meio universitário, havendo pouca oferta de outras leituras além das pedagogicamente oferecidas e poucas atividades culturais como palestras que fazem referência a outros livros. Exemplar é a precariedade das referências usadas na montagem de murais.

Mesmo assim, nota-se uma diferença qualitativa entre o ISEP e a Carmim, uma vez que o primeiro dispõe de uma biblioteca bem melhor equipada, embora não seja informatizada e não disponha de periódicos da área da educação, como a UPP e a UGP. A freqüência do uso da biblioteca nestas duas universidades é bastante superior à observada no ISEP que, por sua vez, é bem superior à observada na Carmim que tem um acervo e horários de consulta muito restritos.

Os critérios seletivos, em geral, vão sendo construídos socialmente no interior das *comunidades de leitores* (Certeau, 1994). Assim, uns vão informando os outros sobre autores de sua preferência, editoras interessantes, coleções bem montadas, sobre as quais se agrega um valor simbólico. Este tipo de sociabilidade em torno da cultura escrita é predominante no espaço universitário e praticamente inexistente no nível médio.

Econtrando estratégias para conseguir o que se quer ler

Outra etapa importante na carreira do leitor é desenvolver estratégias para adquirir aquilo que se deseja, que se escolheu para ler. A oferta de material impresso nos três espaços de formação se dá tanto pelas pastas de textos fotocopiados pré-selecionados pelos professores, quanto através do espaço da biblioteca. Nota-se, como já foi dito, que o espaço universitário oferece, ainda, banca de livros tanto novos quanto usados, sendo um elemento diferencial positivo. A Escola Carmim é o espaço que tem a menor oferta de material impresso, restringindo-se mais ao uso de livros didáticos e cadernos. Além destes espaços de acesso à cultura escrita, a UPP e a UGP dispõem de laboratórios de informática, o que a Carmim e o ISEP não oferecem.

Algumas pesquisas (Petit, 1999) reconhecem dificuldades de leitores oblatos para romperem as barreiras da biblioteca como espaço sagrado, guardião do tesouro da humanidade. Muitos relatam não se sentirem dignos de adentrarem nas bibliotecas, ou intimidados por não dominarem seus códigos de forma satisfatória. Este tipo de sentimento foi expresso especialmente entre o grupo de bolsistas da UPP. Na UGP, talvez pelo fato da biblioteca ser setorial e, portanto menos imponente, os estudantes não relataram este mal-estar. Além disso, por ser uma instituição de elite, os estudantes bolsistas sentem-se especialmente *deslocados*. É evidente, entretanto, que os estudantes trabalhadores, de forma geral, têm menos tempo de freqüentar a biblioteca ou o laboratório de informática.

Neste caso, uma alternativa freqüente são os sebos de livros usados, alternativa mais usual na UGP. Também foi observada a prática de empréstimos de livros entre amigos de uma mesma comunidade de leitores, nos três espaços de formação. Não podemos deixar de comentar, entretanto, que, à medida em que vai progredindo em sua carreira, o leitor oblato passa a rever suas prioridades de consumo, preferindo comprar livros a outros bens, como relata Lindonéia (UPP): “Antes, eu pensava: Vou gastar 40 reais num livro? Vou lá na feira, vou comprar comida. Não pensava em comprar livro (...) Agora, perdemos o medo de gastar com livro”.

Recolher-se

Uma das etapas mais importantes na carreira do leitor, talvez seja aprender a recolher-se. Segundo Heidegger (Apud Larrosa, 1998a), a etimologia do verbo ler tem raiz comum com o verbo recolher. Ler é recolher-se, ensimesmar-se, tornar-se hostil ao mundo exterior à leitura. O leitor é arredio, pois tem toda a sua atenção para a leitura (Larrosa, 1998b). No entanto, fica evidente a dificuldade de retirar-se, quando se mora

em casas pequenas, divididas com muitos parentes. Nestes casos, a biblioteca é uma alternativa.

Alguns dos entrevistados relataram, no entanto, a dificuldade em conformar-se à regra do silêncio das bibliotecas. Por serem herdeiros de uma forte tradição oral, a leitura individualizada e silenciosa é algo a ser aprendido. Da mesma forma, é preciso conquistar, em seu grupo familiar de origem, o direito a recolher-se, o que, em um primeiro momento da carreira do leitor, pode ser um grande desafio, exigindo uma ruptura radical com a cultura familiar. Recolher-se para ler, nos ambientes populares, muitas vezes é visto, segundo os entrevistados, com desconfiança e sinal de arrogância.

Cristiano (UPP), em sua entrevista, nos fala de suas estratégias para recolher-se à leitura: “Não consigo ler na biblioteca. Sempre que vou pegar um livro lá, eu pego e leio em casa, sentado no meu quarto ou na laje. (...) Pode estar barulho, ali tem um problema muito grande com Forró, mas eu prefiro”. Adriane já prioriza o uso da biblioteca da universidade para estudar porque divide um quitinete com mais três colegas de faculdade e não tem sossego para recolher-se: “não dá para se concentrar”.

Se compararmos a sociabilidade da biblioteca dos três espaços de formação, podemos dizer que tanto na Carmim quanto no ISEP, o espaço da biblioteca é menos ritualizado, não havendo salão de leitura individualizada e predominando o uso do espaço para elaboração de trabalhos de pesquisa em grupo.

Adquirindo as posturas corporais adequadas à prática da leitura

Tornar-se leitor, consiste, também, em dominar certas regras muito específicas de *sociabilidade* (Simmel, 1983: 168):

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

A observação na biblioteca da UPP nos dá a impressão de assistirmos a um espetáculo de *balet*. Os movimentos das mãos tal como folheiam os livros, a expressão dos rostos, a postura dos corpos, o tom da voz ao se dirigirem uns aos outros na ante-sala onde se realizam as pesquisas bibliográficas, tudo implica em grande precisão e valorização da forma.

Formar-se leitor implica, também, em um certo *jogo de cena*, nos termos de Goffman (1959), no interior da construção de uma nova identidade e do sentimento de

pertencimento. Sobre isso, uma das entrevistadas, Maria Cláudia (UPP), fez um interessante relato sobre a sua performance na biblioteca central:

Eu faço como eles: pego um monte assim de livros, entro toda decidida assim na sala, toda séria, e espalho os livros pela mesa. Depois, estico meus pés assim noutra cadeira, que eles também fazem assim, né? E fico lá, me sentindo como eles.

Este conjunto de gestos que compõem um tipo de sociabilidade característico dos usuários da cultura escrita torna-se um elemento distintivo, através do qual, os leitores se reconhecem em qualquer ambiente. Da mesma forma, reconhece-se o não leitor, ou o leitor oblatos, pela simples forma de manusear um livro. Todos estes gestos só podem ser apreendidos no convívio com leitores que já deram início à sua carreira, ao seu processo de conversão e, mais uma vez, destaca-se a importância do papel dos mediadores, sejam eles professores, bibliotecários ou colegas mais experientes, para aqueles que não têm, em seu meio de socialização primário, a oportunidade de conviver com leitores já iniciados.

Neste sentido, mais uma vez, o espaço universitário demonstra-se mais propício à formação de usuários da cultura escrita do que o normal de nível médio, e mesmo o curso normal superior.

Participando de comunidades de leitores

Através desta etapa, o leitor torna-se, ele mesmo, um mediador de futuros leitores. Este é o ponto estratégico que nos interessa em termos do desenvolvimento de políticas para a formação de professores. É imprescindível que os professores sejam capazes de atuar como mediadores. É através desta etapa da carreira do leitor que se dão as trocas de informações importantes sobre critérios seletivos, trocas de experiências sobre estratégias de recolhimento em condições adversas, de como conseguir livros quando se dispõe de poucos recursos e, principalmente, a socialização sobre os conteúdos das leituras e construção de sentidos.

Destaca-se, nesta etapa, a capacidade de reter e dispor das referências de autores e leituras passadas, “sem ter ar pretencioso” (Bourdieu,1996:238), no convívio social com outros leitores e/ou futuros leitores, ou seja, leitores em formação. A partir de dados desta pesquisa, nota-se uma certa dificuldade, entre leitores oblatos, em mobilizar conhecimentos adquiridos através de investidas no universo da cultura escrita, sem experimentar uma certa sensação de *impostura*. Sobre isso, Marta (ISEP) fez o seguinte relato:

Então, reparo que, muitas vezes na faculdade, quando quero defender uma idéia, me atrapalho para citar um texto que eu já li, às vezes em outra disciplina.

Costumo sempre errar a pronúncia do autor, esqueço o título, minha voz some... Me dá um branco na hora. Acho que, no fundo, fico com vergonha de usar essas coisas que eu sei, e acabo me atrapalhando.

Fazer uso da leitura e da escrita parece envolver, também, uma disposição em assumir-se como um outro, um outro que *sabe*, um outro que *pode*, que *se investe deste poder*, que *se empodera na e da cultura escrita*.

Kalman faz uma interessante distinção entre *disponibilidade* e *acesso* à cultura escrita. Enquanto a *disponibilidade* relaciona-se à “presença física de materiais impressos, à infra-estrutura para a sua distribuição”, o *acesso* “refere-se às oportunidades de participar de eventos da língua escrita (situações em que o sujeito se posiciona frente a outros leitores e escritores” (2004: 73).

Esta é a etapa na qual se opera o encontro entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor” (Chartier, 1999:12), efetuando-se a formação de “comunidades de leitores”, definidas pelo autor como “redes de práticas” e “regras de leituras próprias”, nas quais os textos circulam, como verdadeiros objetos culturais em situações de usos cotidianos e não apenas escolares. Além dos professores atuarem como mediadores, o espaço de formação de professores deveria ser um espaço onde se dão estas trocas, não se esperando apenas dos professores esta função.

Considerações finais

As análises preliminares sobre a dimensão formadora nos três espaços apontam já para o papel diferencial destes cursos na formação de professores mediadores de futuros *usuário da cultura escrita*. Pode-se reconhecer, como aponta Kishimoto (1999), uma clara relação hierárquica entre os três espaços de formação, mesmo tratando-se de instituições de prestígio. Apesar destas diferenças, é notável que nas quatro instituições pesquisadas há dificuldades expressas em relação às práticas de leitura e de escrita, tanto nos depoimentos quanto na observação em sala de aula (estudantes que, por exemplo, ao lerem em voz alta, revelam grande dificuldade não apenas na oralização, como na construção de sentido do que se lê), além da produção escrita (trabalhos, provas, textos afixados nos murais). Estas dificuldades parecem estar relacionadas ao afastamento da cultura escrita em suas famílias de origem e à ineficiência da escola pública como meio de socialização secundária. O exame vestibular acaba selecionando os estudantes mais familiarizados com a cultura escrita. Um exemplo disto é o fato de os estudantes da UGP, cuja relação candidato/vaga é menos confortável, apresentarem menor dificuldade em relação a estas práticas, sendo usuários da cultura escrita mais eficientes segundo as categorias descritas neste ensaio.

Mas a que se devem as diferenças entre estes três espaços de formação? Uma primeira hipótese relaciona-se ao que Kishimoto (1999) chamou de “caldo cultural” que caracteriza o espaço universitário: o acesso não apenas a material impresso de qualidade e diversidade, como também a eventos culturais de todo o tipo, propiciando a formação de comunidades de leitores, o que favorece a sociabilidade em torno da cultura escrita.

Outro ponto seria a titulação dos professores destas instituições. Nota-se o impacto da entrada de professores com maior titulação e prática de pesquisa, no ISEP, sobre a relação dos alunos com a cultura escrita. Na Carmim, a professora Solange, cujo trabalho se destaca em qualidade, era a única professora com título de mestrado e, em entrevista, demonstrou ser usuária assídua da cultura escrita. Nesta escola, observou-se que os professores, em sua maioria, usuários precários da cultura escrita, fazem proselitismo da leitura, reproduzindo discursos de que “é necessário ler”, que “sem leitura, não se escreve bem”, etc, mas obtêm mais resistências do que adesões.

As entrevistas apontam, também, para o papel da presença de grupos de pesquisa como provável elemento facilitador na carreira de usuários da cultura escrita, sendo este um diferencial positivo do espaço de formação em nível superior universitário.

Parece necessário, portanto, que os professores, uma vez egressos também das camadas populares, tenham se *autorizado* a transitar pelo universo da cultura escrita, ultrapassando as barreiras (materiais, simbólicas e até mesmo psicológicas) existentes. O papel dos professores (especialmente os das séries iniciais) é, justamente, lançar pontes entre o universo da cultura oral e o da escrita, entre estas duas tradições. Mediando, portanto, a conversão dos leitores oblatos que se oferecem, às vezes com muita resistência ao mundo da cultura escrita.

Diante destes dados de pesquisa, parece preocupante a situação das atuais políticas de formação de professores no Brasil, primeiramente porque o universo pesquisado, mesmo sendo de instituições de reconhecida excelência, ainda apresenta limites em relação à formação de usuários competentes da cultura escrita com potencial para atuarem como mediadores entre jovens das classes trabalhadoras. Além disso, a diferença entre os três espaços de formação parece indicar que a universidade seja, de fato, o espaço mais eficaz na formação da carreira de futuros professores como possíveis mediadores de jovens usuários da cultura escrita. O acompanhamento da trajetória de formação dos estudantes da UPP, por três anos, aponta a eficiência desta

instituição no desenvolvimento de sua carreira de usuários da cultura escrita, alterando, inclusive, suas prioridades de consumo e de utilização do tempo livre.

A concepção de formação de leitores como uma carreira na qual o papel de um mediador competente é imprescindível, menos por preleções e discursos culpabilizantes pró-leitura mas, principalmente, pela relação concreta e cotidiana que construiu com a cultura escrita, aponta para a necessidade de se desenvolver políticas de fomento à leitura centradas na formação de professores e não na oferta de livros e eventos espetaculares de proselitismo a favor da leitura.

Neste ensaio, privilegiou-se a relação de futuros professores com a *leitura*. No desdobramento da pesquisa, pretende-se explorar mais a sua relação com a *produção de texto*, bem como o impacto do papel seletivo do vestibular sobre a carreira de usuários da cultura escrita, em comparação à dimensão formadora das próprias instituições de formação de professores.

Bibliografia de referência

ARENA, D. B.. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In.: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). *Atuação de professores: proposta para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM editora, 2003.

BECKER, H. S. Becoming a Marihuana User. In.: BECKER, Howard S. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York, The Free Press, 1963.

BERGER, P., LUCKMANN, T.. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1991.

BOURDIEU, P., BRESSON, F., ROGER, C. (orgs). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

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

GOFFMAN, E. Performances. In.: *The presentation of self in everyday life*. New York, Doubleday, Anchor Books, 1959.

HOUAISS, A. e VILLAR, M.. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KALMAN, J. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In.: PAIVA, Jane, OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº68, dez. 1999.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto; introdução de Marilena Chauí. 2^a ed. São Paulo: Hucitec; Unesp, 2000.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. 2^a ed. Barcelona: Laertes, 1998a.

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

MAUÉS, O. As políticas de formação de professores: a “universitarização e a prática. In: 26a Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003.

NASCENTES, A. Dicionário etimológico resumido. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro. MEC, 1966.

PAVÃO, A. Biblioteca: sinfonia em cinco movimentos e um epílogo. In: *Inclusão e exclusão das camadas populares na universidade: O papel da leitura e da escrita*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC, 2004.

PAVÃO, A. et al. Práticas de leitura e escrita na Escola Carmim: vivência ou experiência? Autonomia ou automação? In.: KRAMER, Sonia, OSWALD, Maria Luíza (org.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas, S.P.: Papirus, 2001.

PETIT, M.. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

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

VIEIRA, R. *Educação, tradição e mudança. História de vida, prática e representações sociais*. Lisboa: ISCTE, Tese de doutoramento, 1996.

