

## **A dimensão formadora da universidade na construção do *habitus* da leitura e da escrita**

**PAVÃO**, Andréa PUC-Rio/UERJ

**GT:** Alfabetização, Leitura e Escrita /n.10

**Agência Financiadora:** CNPq

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa cujo objetivo central é investigar o papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão e exclusão das camadas populares na universidade no âmbito do debate sobre políticas de ação afirmativas destinadas a afro descendentes e oriundos da rede pública de ensino. Tendo adquirido uma dimensão longitudinal, por ter se estendido o contato com o campo empírico por três anos, revelou-se uma contundente potência formadora da universidade na construção do *habitus* da leitura e da escrita entre universitários que se queixavam de pouca familiaridade e domínio destas práticas por ocasião de seu ingresso nos cursos universitários. Quais seriam os elementos favoráveis a esta construção? Como se apreende, em apenas três anos, o que a rede pública do ensino fundamental e médio não têm conseguido formar ao longo de onze anos? Que lições, desta experiência, podemos tirar, para incrementar o desenvolvimento destas práticas nas escolas públicas?

O texto traz indicações sucintas sobre o campo empírico seguidas de uma discussão preliminar sobre o conceito de leitura e de escrita. À luz desta discussão teórica, são analisados os depoimentos mais recentes dos entrevistados sobre suas trajetórias de formação como leitores e escritores. Seguem-se algumas considerações finais e a bibliografia.

### ***Situação de contato com o campo empírico***

Foram realizadas, ao longo de três anos consecutivos, entrevistas e observação participante em duas universidades, sendo uma pública (UGP) de muito prestígio e outra privada (UPP). Ao todo foram realizadas 13 entrevistas e aplicados 56 instrumentos sobre práticas de leitura e de escrita. Dentre os entrevistados, a maioria optou por cursos menos concorridos, sendo a maioria mulher, entre 12 e 45 anos, moradores de locais com os menores índices de IDH da cidade e cursando pedagogia, sendo cinco negros e oito brancos, oriundos da rede pública de ensino com exceção de apenas dois entrevistados.

Houve, também, um processo de imersão em uma comunidade de baixa renda, onde se fez contato com estudantes de uma universidade particular de pouco prestígio (UPB). Além disso, estabeleceu-se uma aproximação em três espaços de formação engajados nos movimentos de inclusão e permanência destes setores na universidade: um pré-vestibular comunitário e dois projetos desenvolvidos nas duas universidades com o objetivo de minimizar as dificuldades específicas apresentadas por estes grupos em relação à leitura e à escrita.

### *Notas sobre o conceito de leitura e de escrita*

O letramento, definido por Soares (1998:18), como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o *estado* ou a *condição* que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se *apropriado* da escrita” é, notadamente, uma questão de enorme interesse para a educação. Apropriar-se da escrita através da leitura e produção de textos é um direito de todo cidadão e importante fator de inclusão social, construção de subjetividade, cidadania e acesso aos bens culturais de nossa sociedade.

Entretanto, parece haver uma grande polissemia em torno destes termos. Que leitura e que escrita desejamos incentivar e legitimar? Neste sentido, parece-me relevante o aprofundamento da análise das diversas significações que estão sendo conferidas aos termos *ler* e *escrever* nos discursos que polemizam entre si nesta arena de disputas. Desde o discurso de que o brasileiro não lê, que nem toda leitura pode ser considerada leitura, mas apenas a leitura de *bons* textos, até o contra-discurso de que o brasileiro lê mais do que se pensa e que ler qualquer coisa é evidentemente ler e qualquer leitura é *boa*, além de *o quê* se lê e de *como*, a questão do prazer é um aspecto recorrente nos mais variados discursos sobre a leitura.

Aprofundando a discussão a respeito das ligações entre leitura e prazer, a partir dos discursos oficiais de programas de incentivo à leitura, Arena (2003) chama-nos a atenção para a *intransitividade do ler e do escrever* em par com a ênfase nas idéias de estimular e criar o *hábito*, desenvolver o *gosto* e promover o *prazer*. Segundo o autor, a leitura é apresentada nestes discursos como objeto idealizado e reclama pela importância da formação do *leitor transitivo*, da *leitura transitiva*. No discurso que se tornou hegemônico no interior das políticas públicas, a leitura é compreendida, segundo Arena, “como ação sem objetos ou, implicitamente, com apenas um objeto – o livro de

literatura”, como algo, portanto, imanente ao próprio leitor, e não como uma prática que se desenvolve nas redes de relações sociais (Arena, 2003:54-55).

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

Pensando a necessidade como função motriz dos gestos de leitura, plena de transitividade, intrinsecamente ligada ao objeto de leitura, esta deixa de ser uma “dama solitária e inatingível”, nos termos de Arena, presa ao campo das idealizações, e encarna-se nas redes sociais dos significados, “fértil companheira de múltiplos objetos”. Mas como se constituiria a necessidade de leitura? Ora, se pesarmos na leitura, tanto quanto a escrita, como práticas eminentemente culturais, ou seja, nelas não havendo nada de *natural*, sendo construídas nas intrincadas tramas das redes sociais, podemos dizer que a necessidade de leitura e de escrita se constitui somente quando, e se, adquirem *valor social*.

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

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

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

Assim, entende-se, por exemplo, a leitura da Bíblia, tão difundida entre grupos evangélicos de baixa escolaridade, uma vez que o livro sagrado como objeto cultural tenha adquirido um valor social partilhado por aquela determinada comunidade capaz de produzir discursos de interesse comum sobre tal leitura. O mesmo se dá entre jovens jogadores de RPG. No interior desta prática cultural, cria-se a necessidade de certas leituras como a obra de Tolkien e *Drácula* de Bram Stoker, por exemplo, necessidades que, por mais que a escola se esforçasse, dificilmente seria capaz de produzir (Pavão, 2000). O que ocorre é que tanto a Bíblia quanto *O Senhor dos Anéis* e *Drácula* adquiriram um valor social, um significado simbólico, um valor de uso e até mesmo de troca (através dos discursos sobre estas leituras) em suas respectivas comunidades, gerando a *necessidade da leitura* destes objetos culturais especificamente.

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

descreve uma situação em que os objetos culturais podem permanecer em estado de *letra morta*:

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

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

A situação dos livros como *patrimônio cultural morto, não apropriado e in- apropriado* é uma situação, infelizmente, recorrente em muitas escolas: não basta, portanto, que o governo invista na aquisição de livros, doando-os às escolas, ou diretamente aos estudantes, faz-se necessária a atuação de um leitor mais experiente que possa mediar a relação entre o jovem leitor e o objeto cultural-livro, é preciso que se construa sobre o livro um valor de uso, um valor social, para além do uso meramente escolar. É preciso que haja uma relação de *necessidade* de leitura semelhante à necessidade de conhecer o resultado do campeonato de futebol ou os acontecimentos do último capítulo da novela, por exemplo. Interessante ressaltarmos que esta relação de necessidade e de interesse não está intrinsecamente ligada a algum possível traço de ludicidade, mas, antes, a uma *função social*, havendo grupos sociais que se interessam, por exemplo, por filmes de terror ou noticiários trágicos.

Há exemplos curiosos, também, em que pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade atuam como mediadores na construção do valor da formação, da leitura e

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

A vitalidade desta concepção de leitura como prática cultural, que se constrói nas relações sociais através da formação da necessidade criada por valores partilhados socialmente, encontra-se, na medida em que se afasta da ideologia do *dom*, ainda tão presente nos variados discursos sobre a leitura.

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

Nos relatos de leitores mais ou menos competentes, no interior desta pesquisa, a idéia do *dom* e da força de vontade individuais estão muito presentes. Há, também, recorrentemente, a idéia de *sorte*, quando se reconhece o papel de mediação de algum professor especialmente dedicado, amante de livros, ou a oportunidade de, através do pai porteiro, ter acesso à biblioteca de uma família de classe média<sup>1</sup>, por exemplo. Pensar a formação de leitores como um processo eminentemente social exige que o Estado se responsabilize em criar as condições materiais e simbólicas para que a construção deste leitor, que não encontra as condições nos meios de socialização primária, as encontre, não por sorte, mas por ações planejadas no ambiente escolar, promovendo condições semelhantes às encontradas no ambiente universitário (bem como em outras organizações da sociedade civil) e que favorecem a formação tanto de leitores quanto de escritores, como veremos mais adiante.

---

<sup>1</sup> É digno de nota o fato de, no conjunto de relatos sobre eventos afortunados de encontro com condições favoráveis à formação das práticas de leitura e de escrita, nenhum dos entrevistados citar o papel da biblioteca escolar. Em geral, as escolas públicas não dispõem de bibliotecas, ou estas encontram-se fechadas por razões diversas e, caso em funcionamento, o seu responsável, em geral não é capaz de promover um ambiente leitor neste espaço. Sobre a situação das bibliotecas em escolas de formação de professores, especificamente, ver Pavão, 2001.

Compreendo a formação, tanto do leitor quanto do escritor, como um longo processo de apreensão de certas *disposições* e um conjunto de gestos (desde a construção da necessidade da leitura, até as estratégias de seleção e acesso ao objeto de leitura, passando pelo movimento de recolhimento além do pronunciamento sobre as leituras efetuadas) que compõe o que podemos chamar de *habitus<sup>2</sup> da leitura e da escrita*, como processos de *socialização primários* ou *secundários*.

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

Os autores definem o processo de socialização como “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”(1985:175), sendo a socialização primária a “primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”, enquanto a socialização secundária é compreendida como “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”.

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

---

<sup>2</sup> Categoria desenvolvida por Bourdieu, o *habitus* seria, em seus próprios termos (2001: 355), uma “gramática geradora de condutas”, apreendida através de processos de socialização, sem uma mediação intelectual, podendo “ser definido, por analogia com a gramática generativa de Noam Chomsky, como o sistema dos esquemas interiorizados que permitam engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações característicos de uma cultura, e somente esses.” (2001:349)

### ***Três anos depois: a dimensão formadora da universidade***

Antes de abordarmos os processos de interiorização do *habitus* da leitura e da escrita entre estudantes das camadas populares no meio de socialização da universidade, é preciso dizer que, apesar das condições materiais de que dispõem estes setores não serem as mais favoráveis à formação da necessidade de leitura e de escrita de objetos de prestígio, necessidades de outros objetos de leitura e de escrita formam-se nestes meios, desde a leitura de textos religiosos, passando pelas letras de músicas e escrita de cartas, por exemplo, até a leitura de jornais e panfletos políticos, incluindo os apontamentos do bicho sobre as apostas do dia.

Entretanto, para equacionarmos uma relação dialética entre o discurso da leitura como uma dama de um único parceiro (a *leitura urânica* e a literatura canônica) e o discurso da leitura como uma dama muito "dada" (a *leitura pandêmica* e seus múltiplos objetos de desejo, independente de sua legitimidade), é necessário, entre uma imagem e outra, reconhecermos a importância da democratização do acesso à literatura canônica, entendendo que há uma relação hierárquica entre os objetos de leitura e o acesso diferencial a estes objetos implica em relações de poder e procedimentos de exclusão.

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

Dito isto, passo a analisar os pontos indicados pelos próprios estudantes, como elementos de *trans-formações* mais ou menos evidentes, ao longo dos três anos. Chamou-me atenção, o fato de, uma vez interiorizado, minimamente, o *habitus* da leitura e da escrita (sobretudo da leitura), os estudantes passam a referir-se a estas disposições como se sempre as tivessem tido, desconsiderando o longo processo pelo qual passaram, incluindo as lutas internas no confronto das interiorizações primárias



(muitas vezes negativas em relação à cultura escrita, uma vez que a sua principal função nestes meios relaciona-se com mecanismos de controle e opressão do Estado), bem como as instâncias mediadoras, chegando inclusive a adotar o discurso de que não haveria qualquer tipo de apreensão diferenciada do *habitus* da leitura e da escrita em função da origem social, o que contradiz o discurso que adotavam há três anos atrás, bem como demais considerações tecidas ao longo desta mesma entrevista, como veremos a seguir.

Algumas reconstroem a sua trajetória desvalorizando, inclusive, o papel mediador dos pré-vestibulares comunitários. Reaparece o discurso do *dom* e do empenho individual, do *mito do criador incriado*, nos termos de Bourdieu (1996a), colocando em segundo plano as condições diferenciais de oportunidades em nossa sociedade:

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

Analisando, contudo, o impacto da universidade em sua formação, apontam haver, em seus próprios termos, “um movimento pra dentro do saber, pra dentro da cultura”, na qual destacam o desenvolvimento da capacidade de argumentação e, afastando-se de um tipo de sociabilidade onde as discordâncias tendem a originar brigas e posturas intolerantes, aproximam-se da imagem (idealizada) do *intelectual*, em seus próprios termos, como alguém que resolve suas diferenças através da razão:

- Depois, também, a gente entra pra faculdade, a gente sempre fica um pouco intelectual, eu me identifico mais com intelectuais. A gente não fica radical, não fica mais brigando (...) Eu tenho que defender aquilo que eu quero **com lógica**.

Em função, também, da aquisição de uma nova forma de encaminhar as discussões, passam a ocupar uma posição diferenciada em sua comunidade, sendo solicitadas para resolver problemas e adquirindo *conceito*<sup>3</sup> em seu meio. Em relação às suas práticas leitoras, notam-se importantes mudanças de atitude quando são convidadas a comparar sua relação com a leitura do início da faculdade para cá:

---

<sup>3</sup> Termo nativo que significa ser respeitado na comunidade.

- É assim: eu lia na faculdade por obrigação. Eu lia mais para tirar boas notas, para ser uma boa profissional. Não eram textos que tinha...

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

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

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

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

Fica muito visível, através desta conversa, a formação da *necessidade social*, da *função social* que a leitura adquire na universidade, afastando-se da concepção meramente escolar e instrumental (“para tirar boas notas”), expressa por uma única estudante do grupo entrevistado que não observou mudanças nas suas práticas leitoras após a formatura. Este único exemplo nos é útil para, em certa medida, reconhecermos que, apesar da universidade ser um ambiente onde se verifica um *uso social* efetivo da leitura e da escrita, favorecendo a apreensão dos mesmos como um *habitus*, esta relação não é determinante, levando-nos a reafirmar o quanto é penoso abrir mão da realidade objetiva interiorizada nos meios de socialização primária (Berger & Luckmann, 1991).

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

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

A partir deste relato, fica claro como a construção e consolidação das práticas leitoras estão imbricadas com a construção da própria identidade do estudante universitário, o que não se observa na rede pública de ensino. Nota-se, também, o papel

da universidade na produção da *necessidade de leituras autônomas*<sup>4</sup>, para além das recomendadas no interior dos cursos, como podemos observar no relato que se segue:

- Na minha casa, hoje, tem xerox, muita xerox de livro inteiro. Tem livro também. Livro de literatura infantil... Graciliano, Lygia Bojunga, Bartolomeu... Tá tudo lá, uma bolsa lá.
- A gente, agora, dá mais valor, né?
- É, porque se não fosse a universidade, ia passar batido, né?...
- Às vezes, tem textos interessantes, mas só tem aquele capítulo. Aí, por exemplo: capítulo 15. Mas pra chegar ao 15, tem que passar pelos outros. E você fica interessada. Teve por exemplo, aquele amarelinho da... Smolka, né? Acabei comprando o livro inteiro depois de ler o texto da pasta.

Através deste relato, podemos notar tanto a função que os *textos*<sup>5</sup> têm como produtores de *necessidades autônomas de leitura*, assim como a influência dos professores como mediadores no consumo de leituras, através da *produção da crença no valor do produto*, uma vez que os autores citados são bastante explorados pelos professores do curso de Pedagogia da UPP. Se compararmos suas práticas atuais de consumo com as de três anos atrás, notaremos uma mudança, também, em relação ao que Canclini (1995) denominou por *racionalidade de consumo*:

- Agora, assim, mudou em relação aos gastos: o nosso critério seletivo mudou.
- É, a gente prefere gastar com livro.
- Entendeu? Por que é natural ...
- Não é natural, é social!
- Natural-social, não sei...
- Então, agora é natural você comprar livros...
- É, porque, às vezes, você passa a ter curiosidade de ler o que o professor comenta em sala...
- Agora, a gente chega, a gente bem comenta isso, e ela: “Vou gastar 40 reais num livro? Vou lá na feira, vou comprar comida”. Não pensava em comprar livro: “O quê?! Comprar livro?! Não, que é isso?!”
- Agora, perdemos o medo de gastar com livro.
- É?! Por quê?
- Ah, começamos a comprar o livro, né? ...perdemos o medo.
- Antes, até... eu comprava o livro que o professor indicou, pediu, disse que era necessário pra disciplina, nada além disso... Agora, não. Nesse semestre, eu já comprei livros que eles só falaram assim “Olha, é bom ter”. Porque eles dão uma lista lá, né? ... e falam assim: “Olha, isso aqui é bom, eu não vou usar, mas é bom você ter”. Então, dentre esses indicados, eu procurei comprar, entendeu? Dentro do uso.

---

<sup>4</sup> Entendendo-se por *necessidade autônoma de leitura*, uma função social em oposição à *necessidade* produzida pela lógica escolar no interior de suas orientações pedagógicas (o que não deixa de ter sua função social, embora restrita ao campo escolar), tema do qual me ocupei, especificamente, em trabalho anterior (Pavão, 2001).

<sup>5</sup> Denominação nativa sobre os fragmentos fotocopiados e destinados à prática pedagógica.

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

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

Em relação à produção escrita, as entrevistas nos revelam o quanto esta prática, em sua função escolar, aniquila suas outras funções possíveis. Para Mônica, por exemplo, escrever era um castigo. Lucimar, brincando, diz que gostaria de comprar barbante para amarrar seus textos.

Pergunto-me por que a escrita é assim representada entre as classes laboriosas, por que se tem tanto medo da página em branco (Pavão, 2003). Foucault (1999) já nos advertira para a dificuldade de buscarmos uma posição na ordem dos discursos. Mas, certamente, segundo o próprio autor, o que ordena os discursos são as relações de poder e sabemos que em uma sociedade altamente hierarquizada, estas relações são extremamente desiguais ao ponto de alguns discursos serem completamente interditados.

Em contato mais recente, Mônica comentou: “na universidade, eles cobram o que a gente nunca aprendeu na escola”, referindo-se à escrita autoral. Esta relação com a escrita sempre fora interdita para as camadas populares em geral e, talvez, para as mulheres em particular e, ainda, para os negros, em especial. O que predomina na escola, diz Mônica, “é a cópia da escrita do outro”.

Um dos eficientes procedimentos de exclusão relativo à *escrita autônoma* diz respeito às diferenças dialetais, às variantes lingüísticas utilizadas pelos diferentes segmentos aos quais pertencem os universitários. O afastamento da *norma culta*, acrescido das marcas regionais de suas origens, constitui uma barreira importante na apropriação das práticas de escrita.

Além disso, nota-se o impacto da formação escolar na construção desta representação de escrita como algo inteiramente afastado de sua realidade, proveniente de mestres escritores dotados de um dom quase sobrenatural. A escrita, conforme tem sido apresentada nas escolas e, em especial nas escolas públicas, serve mais aos procedimentos de exclusão do que propriamente ao seu uso autônomo. Muitas vezes,

havia uma escrita satisfatória fora dos muros escolares, que respondia a necessidades (Gomez, 2001) de outra ordem. Ao longo da trajetória escolar e até o ingresso na universidade, esta escrita vai cedendo à outra, vai se amesquinhando até quase se extinguir.

A autonomia, como um divisor de águas entre as práticas de escrita, diferentemente da leitura, é raramente observada entre os estudantes. Além das produções de textos *enquanto estudo* (Dauster, 2001), são poucas as produções autônomas. Há, entretanto, o caso de uma das entrevistadas (a mesma que dizia precisar comprar barbante para amarrar seu texto) que, recentemente, autorizou-se a escrever um trabalho para apresentar no Cole, o que seria impensável há três anos atrás.

A dimensão formadora do espaço universitário, tanto na construção do *habitus* da leitura quanto o da escrita, parece inegável, embora mais evidente para o primeiro. Apesar de todas as dificuldades relatadas, entrevistas mais recentes têm demonstrado o quanto foram se apropriando da expressão escrita nos moldes acadêmicos, tanto quanto da expressão oral mais próxima da *norma culta* ou de um *código elaborado*, nos termos de Bernstein (1996), condição indispensável para um processo de inclusão mais efetivo no universo acadêmico. Fabiana, certa vez, comentou: “é como aprender uma nova língua”<sup>6</sup>.

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

Outra evidência do fato de terem interiorizado o *habitus* e o valor da leitura é a forma como atuam como mediadoras em seu núcleo familiar. Lindonéia pode estar sendo menos atenciosa com os afazeres domésticos, mas, por outro lado, tem sido uma importante mediadora na trajetória de seus netos como leitores:

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

---

<sup>6</sup> Sobre esta questão, ver Soares (2001) e a perspectiva do *bidialectalismo*.

Ficam bem perto de mim... acho que mostrando serviço... Quer dizer, termina a leitura tendo uma função.

Estando já quatro dos entrevistados formados, além dos trabalhos voluntários não remunerados, nenhum se encontra formalmente inserido no mercado de trabalho. Uma delas pensa em prestar um concurso público, mas não se sente muito preparada para concorrer com “as meninas que vêm das escolas particulares”. Outro problema que enfrentam com a conclusão da faculdade é garantir o acesso aos livros, uma vez que não podem mais fazer empréstimo na UPP, a não ser que entrem para a associação de ex-alunos, contribuindo com uma taxa de R\$ 75,00 por semestre, sobre o que elas comentam:

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

Comentando, ainda, sobre a oportunidade de ter ganho uma bolsa para participar do curso Carpintaria do Trabalho Acadêmico, que custa R\$ 400,00, oferecido na Uni-Rio, Lindonéia fala das dificuldades que encontrou por não saber inglês, retomando a metáfora da *parede*, usada em nossa primeira entrevista, há três anos atrás:

E nesse curso, nós encontramos lá uma parede...*Uma parede?! Uma parede*, porque a gente... encontra paredão. Só dá paredão, porque só tinha doutor e mestre, que estavam fazendo o curso... Todo mundo falando inglês. E que inglês que eu tinha pra participar do curso?

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

### ***Considerações finais***

O acompanhamento das trajetórias do grupo de estudantes oriundos das camadas populares, que apresentavam dificuldades relativas à leitura e expressão escrita, aponta para a importância da dimensão formadora da universidade na formação do *habitus* da

leitura e da escrita. De outra parte, a análise das trajetórias exitosas de estudantes dos setores populares, vindos também da rede pública de ensino ou de colégios particulares mais populares, que se sentiam seguros em relação a estas mesmas práticas, apontam para o papel formador de determinadas redes sociais, incluindo a igreja, movimentos sociais e políticos, entre outros, para além do espaço escolar. O que nos leva a perguntar: por que os onze anos do ensino fundamental e médio têm se mostrado tão pouco eficazes na formação destas mesmas práticas como comprovam os programas de avaliação?

Estas informações são indicadores do papel destes meios de socialização secundária (universidade, movimentos sociais, igreja etc.) na produção do valor destas práticas nestas redes sociais, o que parece não acontecer no espaço escolar. Este “dado” da pesquisa merece atenção, creio, sobretudo no sentido de nortear as políticas de fortalecimento da escola pública no Brasil em torno da idéia de que venha a se tornar, também, um espaço de socialização onde estas práticas adquiram um valor social, sem o quê as demais medidas, inclusive de abastecimento do acervo das bibliotecas escolares com novos títulos, tenderão a fracassar.

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

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

Sabemos que garantir o acesso das camadas populares à universidade através da reserva de vagas não anula este efeito reprodutor, na medida em que os procedimentos de exclusão e de distinção continuam operando no ensino superior. Assim, o sonho de formar médicos e engenheiros anunciado pelo Educafro, por exemplo, não vem se

realizando e as relações hierárquicas se reproduzem, inclusive, entre os diversos cursos da universidade. Além disso, seria ingênuo desconsiderarmos que o sistema de produção de valor dos certificados do ensino superior altera-se na medida em que se democratiza, desenvolvendo-se novas estratégias de distinção e hierarquização, assim como vimos acontecer no ensino fundamental.

Se fecharmos os olhos para as discrepantes desigualdades em nosso sistema de ensino e continuarmos pensando nas trajetórias exitosas pela perspectiva voluntarista, como *milagres, dom, sorte* ou efeito de *grande força de vontade individual*, estaremos desobrigando o Estado de uma de suas mais importantes funções: a de acesso à educação gratuita, de qualidade para todos, sem distinção.

### **Bibliografia**

- ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In.: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). *Atuação de professores: proposta para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM editora, 2003.
- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.
- BOURDIEU, Pierre, BRESSON, François, ROGER, Chartier (orgs). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996b.
- CANCLINI, Néstor G. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora UnB, 1999.
- DAUSTER, Tânia. *'Uma revolução silenciosa': notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade*. XXVII Reunião Anual da Anpocs, 2003.
- DAUSTER, Tânia, DUARTE, Rosália, PAVÃO, Andréa, AMARAL, Dione, MARQUES, Bárbara. *A Invenção do Leitor Acadêmico: Quando a Leitura é Estudo*. Educação, UNIVERSIDADE-Rio, número 57, jan. 2001: Rio de Janeiro, 2001.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2000.



- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 5ª ed. Alpiarça: Passagens, 2002.
- GÓMEZ, Antonio Castillo (ed.). *Cultura escrita y clases subalternas: una mirada española*. Alcalá: La tinta náufraga, 2001.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- PAVÃO, Andréa. *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de RPG*. São Paulo: Devir, 2000.
- PAVÃO, Andréa 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.: Papyrus, 2001.
- PAVÃO, Andréa. *El desafío de la página en blanco: la escritura de mujeres universitarias de sectores populares*. VII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita. Universidad de Alcalá de Henares, 2003. Anais.
- SOARES, Magda. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.