
CARREIRA DE USUÁRIOS DA CULTURA ESCRITA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO

*Andréa Pavão**

Universidade Federal Fluminense – Brasil

Resumo: *O presente trabalho faz parte de uma linha de investigação que teve início na década de 1990 e cujo objetivo central é investigar o papel da leitura e da escrita nos cursos de pedagogia. Neste artigo, me debruço sobre os dados de pesquisa etnográfica longitudinal realizada entre 2000 e 2004, em comparação a etnografias realizadas recentemente com foco específico na elaboração de trabalhos de conclusão de curso (TCC). Através do trabalho de campo, observou-se o desenvolvimento da carreira (Becker) de universitários que se queixavam de pouca familiaridade com a cultura escrita por ocasião de seu ingresso no ensino superior. A partir desses dados, refletimos sobre os elementos favoráveis a essa construção e identificamos a importância da melhoria dos níveis de proficiência de leitura e escrita na formação de professores como ponto estratégico para a superação dos problemas educacionais no Brasil, sem desconsiderar a necessidade imperiosa de se tornar a profissão financeiramente mais atraente.*

Palavras-chave: *carreira, cultura escrita, etnografia, formação de professores.*

Abstract: *This work is part of a line of research that began in the 1990s whose main objective was to investigate the role of reading and writing in the teaching courses. In this article, I dwell on the longitudinal ethnographic survey data conducted between 2000 and 2004, comparing the ethnographies recently performed with specific focus on preparation of final course monographs. Through ethnographic study, it was observed there was career (Becker) development of students who complained of unfamiliarity with the written culture on the occasion of their entry into higher education. From the data, we can reflect on positive elements to this structure and identify the importance of improving the levels of proficiency in reading and writing in teacher*

* Contato: andrapavo@gmail.com

education as a strategic point to overcome the educational problems in Brazil, while we recognize the need to make the profession more financially attractive.

Keywords: *career, ethnography, teacher training, writing culture.*

Introdução: cultura escrita, formação de professores e educação brasileira

O presente trabalho faz parte de uma linha de investigação cujo objetivo central é investigar o papel da leitura e da escrita nos cursos de pedagogia. Neste artigo, analiso dados de pesquisa etnográfica longitudinal realizada entre 2000 e 2004, em comparação a etnografias realizadas recentemente com foco específico na elaboração de trabalhos de conclusão de curso (TCC).

O levantamento bibliográfico sobre o tema revela o interesse de pesquisadores (Cabral; Tavares, 2005; Corrêa, 2001; Perez de Perez, 2009, por exemplo) a respeito da leitura e produção textual no ensino superior. A maioria foca aspectos relativos à proficiência da língua portuguesa e sucesso acadêmico em diversas áreas do ensino superior. A produção sobre o tema se concentra em aspectos específicos da linguística e poucos abordam o problema desde uma perspectiva antropológica, destacando-se o caráter pioneiro dos trabalhos de Dauster (2005, 2007; Dauster et al., 2003, 2008), ou seja, da leitura e da escrita como práticas culturais, necessariamente mediadas. Identificamos alguns trabalhos sobre o problema da leitura e da escrita na formação de professores, como os de Marin e Giovanni (2007); Andrade (2004); Rocha (2011) e Pavão e Santos (2015), por exemplo. Sobretudo, reconhecemos uma significativa lacuna em relação ao processo de aproximação a essas práticas entre ingressados pouco familiarizados com a cultura escrita em seu cotidiano, o que aponta para a relevância desse objeto de investigação.

Apesar dos avanços recentes em termos de cobertura (em especial no ensino fundamental), o sistema de educação no Brasil ainda é bastante incipiente no quesito qualidade. Ainda convivemos com a elevada taxa de analfabetismo de 8,7%. Entre os considerados alfabetizados, 27% são analfabetos funcionais. Entre as crianças de oito anos de idade, apenas 44,5% apresentam habilidades adequadas de leitura e 30,1% de escrita, segundo avaliações do MEC/Inep (Brasil, 2012a). Na última edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2009, que avaliou alunos de 15 anos entre países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE) quanto ao domínio da leitura, o Brasil ficou na 55ª posição. Quase metade (49,2%) dos estudantes brasileiros não chega ao nível 2 de proficiência em leitura, sendo 6 o nível máximo.

Segundo relatório Pisa (Brasil, 2012a), o nível 2 de proficiência pode ser subdividido em dois subníveis. O subnível mais alto é caracterizado pelo domínio das seguintes habilidades:

Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem uma ou mais informações independentes enunciadas de maneira explícita, que reconheçam o assunto principal ou o objetivo do autor em um texto sobre um tema conhecido, ou que estabeleçam uma conexão simples entre a informação contida no texto e conhecimentos da vida cotidiana. As informações exigidas sobre o texto normalmente são evidentes e, quando existem, as informações concorrentes são limitadas. O leitor é orientado explicitamente a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto. (Brasil, 2012a, p. 42).

O nível 6, mais elevado de proficiência, é caracterizado pelo domínio das seguintes habilidades:

Tarefas neste nível normalmente exigem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos. Exigem demonstração de uma compreensão total e detalhada que podem envolver integração de informações de um ou mais textos. As tarefas podem exigir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes em destaque, e que crie categorias abstratas para interpretações. Tarefas de Reflexão e Avaliação podem exigir que o leitor formule hipóteses sobre um texto complexo relativo a um tema desconhecido, e que o avalie de forma crítica, levando em consideração critérios e perspectivas e critérios múltiplos, e aplicando entendimento sofisticado que ultrapasse o texto. Neste nível, a precisão da análise e a atenção a detalhes imperceptíveis nos textos são condições importantes para tarefas de Acesso e Recuperação. (Brasil, 2012a, p. 42).

A partir dos dados desse relatório, pode-se concluir que apenas metade dos estudantes brasileiros chega ao nível médio com capacidade de localizar e recuperar informações em um texto simples, enquanto a outra metade sequer consegue desenvolver essa habilidade, e apenas traços percentuais são capazes de desenvolver reflexão e análise na leitura. O mais desalentador é que, segundo dados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), esses baixos

índices de proficiência não são superados ao final dos três anos de ensino médio e, por conseguinte, o problema se estende ao ensino superior.

Segundo a última edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (Amorim, 2016), de 2015, os livros didáticos são apontados como um dos gêneros mais lidos depois da Bíblia e livros religiosos. Quanto mais idade, menos o brasileiro lê, sendo que metade da população total leu menos de um livro nos últimos três meses. A partir desses dados, podemos concluir que a escola brasileira não produz leitores perenes, ou seja, assim que cessa a orientação de leitura (seja através da escola, com os livros didáticos, ou da igreja, com a Bíblia), a maioria dos brasileiros não é capaz de ler autonomamente (Pavão, 2012a).

Seguindo orientações dos organismos internacionais (Bird – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – e BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento), os documentos oficiais mais recentes que legislam sobre a formação docente no Brasil depositam uma expectativa muito elevada em relação ao papel da atuação docente na superação da baixa qualidade da educação brasileira. A lista de atribuições exigidas aos profissionais de educação é ambiciosa. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006, p. 10), o objetivo principal dos cursos de pedagogia é “formar professores investigativos e reflexivos”. O professor deve ser aquele que

cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participa da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática. (Brasil, 2006, p. 11).

Do professor, espera-se também que conheça a realidade e a cultura das populações quilombolas, indígenas, das minorias culturais, pessoas com necessidades especiais, além de conhecer a linguagem brasileira de sinais, ser capaz de lidar com a diversidade religiosa e linguística sem preconceitos. Segundo a LDB, o professor deve atuar ativamente na construção do projeto político-pedagógico de sua escola e, em seu contraturno, deve atender às crianças com pior desempenho.

Ao mesmo tempo em que esses documentos exigem tantas competências do professor, em relação às condições de trabalho, a LDB não garante o Regime Jurídico Único de trabalho para todos os profissionais, não limita um

número máximo de alunos por sala, nem sequer exige o nível superior como formação mínima para atuação docente. De acordo com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), 25,2% dos professores da educação básica não têm formação superior. Segundo o censo escolar de 2009 (Brasil, 2012b), o número de professores leigos (sem sequer o nível fundamental completo) cresceu 35%, representando 7,7% dos docentes que atuam nas escolas brasileiras.

Aos baixos níveis de formação dos professores brasileiros, está associada a precariedade da carreira docente. Não se estabeleceu, até o momento, piso salarial nacional e plano de carreira condizentes com todas as importantes funções atribuídas aos professores brasileiros. Segundo dados da OCDE de 2014, o Brasil é um dos países que pior remunera os professores, ficando acima somente da Indonésia. O professor de ensino fundamental em Luxemburgo é quem tem o melhor salário, com ganho anual de 66.085 dólares, enquanto a média dos salários de todos os países avaliados é de 29.411 e o ganho anual do professor brasileiro é de 10.375 dólares.

Diante das difíceis condições materiais da profissão docente, podemos identificar, por um lado, o discurso da impotência (e o sentimento de vitimização) e, por outro, o discurso da prepotência (e sentimento de heroicidade), muito difundido nos cursos de pedagogia e, através do qual, cobra-se no professor o compromisso de serem “agentes transformadores da realidade educacional brasileira e superação das desigualdades sociais no país” (Diário de campo). Entre esses dois extremos, há um vácuo do poder público frente ao compromisso político de melhoria da qualidade da educação brasileira. A pouca familiaridade com a cultura escrita é, sem dúvida, o centro do problema.

Dado o papel central do domínio autônomo da cultura escrita no desenvolvimento de habilidades cognitivas (Goody; Watt, 2006) e de sua relação da cultura escrita com o raciocínio abstrato (Olson, 1998), é preciso reconhecer que a cultura escrita constitui a base da aprendizagem formal. Tendo em conta uma sociedade de classes altamente desigual como a brasileira, na qual o acesso à cultura escrita não é homogêneo, nos parece evidente o papel estratégico da escola na democratização do domínio da leitura e da escrita. Por outro lado, sendo a leitura e a escrita práticas sociais não inatas (Bourdieu; Chartier, 1996), não devemos ignorar o papel específico dos professores nessa mediação (Lahire, 1997; Petit, 2003; Velho; Kuschnir, 2001). Como são apreendidas as disposições dessas práticas entre estudantes que não são herdeiros dos usos escolarmente rentáveis da cultura escrita? Esse é o objetivo central deste trabalho.

Eu estive lá: a pesquisa e as universidades pesquisadas

A pesquisa etnográfica longitudinal se deu em uma universidade confessional privada de grande prestígio da cidade do Rio de Janeiro, que passarei a chamar de UCP.¹ Trata-se de uma universidade de excelência em termos de qualidade de ensino, pesquisa e extensão. Fundada em 1941, oferece 52 cursos de graduação. Apesar do elevado custo de suas mensalidades, por ser filantrópica, sempre reservou parte de suas vagas a estudantes de baixo poder aquisitivo, através de bolsas sociais. A partir de 1994, foi firmado um convênio com um pré-vestibular comunitário e o perfil de seus estudantes tornou-se ainda mais heterogêneo, com a entrada de estudantes negros, oriundos das camadas populares, em especial nos cursos das ciências humanas, na condição de bolsistas.

Como metodologia de trabalho, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observação participante em diversos espaços de socialização no *campus* universitário tais como cantina, sala de aula, biblioteca, oficina de fotocópia, banheiros, entre outros. As entrevistas individuais aconteceram como uma conversa e cada uma teve a duração de no mínimo uma hora e meia. O trabalho de campo nessa universidade teve início em 2000 e foi finalizado em 2004. Oito estudantes² foram acompanhadas em suas trajetórias por três anos, sendo utilizado o método do grupo focal³ para abordagem de temas específicos. Informações muito relevantes foram obtidas durante a observação participante no cotidiano dessa universidade, através de depoimentos espontâneos⁴ ao longo desses anos de imersão em situações variadas. Após a coleta sistemática de informações por alguns anos, pode-se dizer que se chegou ao conhecido “ponto de saturação”, quando a observação deixa de nos trazer dados novos.

¹ Optou-se pelo uso de nomes fictícios, tanto para as universidades estudadas quanto para os entrevistados citados, com o objetivo de preservar as instituições e os sujeitos pesquisados. A seleção se deu principalmente pela facilidade de realizar observação participante, uma vez que lecionava durante o trabalho de campo nesses espaços. Além disso, são instituições de qualidade reconhecida e envolvidas com a inclusão de setores populares.

² Essas estudantes foram selecionadas por participarem de um curso de apoio oferecido pela universidade com o objetivo de atender às dificuldades específicas com a leitura e a escrita. O caráter longitudinal da pesquisa etnográfica se deu pelo acompanhamento desse grupo.

³ Os grupos focais constituem uma técnica qualitativa de coleta de dados a partir de entrevistas coletivas e semiestruturadas realizadas em grupos homogêneos (Martínez, 1999).

⁴ Enquanto as entrevistas foram gravadas e transcritas, esses depoimentos foram colhidos e transcritos de memória, sem que seja possível precisar os dados dos informantes, com quem não se chegou a travar, muitas vezes, uma conversa.

Dentre os entrevistados da UCP, a maioria é mulher, entre 22 e 45 anos, moradores de locais com os menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade, oriundos da rede pública de ensino com exceção de apenas dois entrevistados que estudaram em escolas particulares de perfil popular. O curso de pedagogia da UCP não exige a redação de um trabalho monográfico como pré-requisito para obtenção do grau de licenciado.

O trabalho de pesquisa sobre os TCC se desenvolveu em uma universidade pública federal de excelência acadêmica, que passarei a chamar de UPF. Fundada em 1960, oferece 136 cursos de graduação. A partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007, se deu a criação de *campi* fora dos grandes centros urbanos, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior. A UPF foi responsável pela maior expansão entre as universidades federais do Brasil, atraindo muitos estudantes de baixa renda.

O trabalho de campo se deu entre 2009 e 2015 em uma pequena unidade no interior do estado do Rio de Janeiro, criada em 1992 que, atualmente, oferece três cursos, atendendo a um número reduzido de estudantes, em sua maioria de origem popular. Entre os estudantes do curso de pedagogia, 75% têm renda familiar inferior a quatro salários mínimos e cursaram toda a educação básica na rede pública. A maioria (quase 70%) estuda e trabalha. Ainda sobre o perfil dos entrevistados, importa comentar que aproximadamente 70%, em ambas as instituições, declararam que a opção pelo curso de pedagogia não era a primeira, alguns havendo tentado acesso a outros cursos anteriormente.

Foram realizadas 20 entrevistas com estudantes que iniciaram o curso entre 1992 e 2009 e já haviam se formado. Apenas um era homem. Foram entrevistadas mais cinco estudantes ingressadas depois de 2009. Desde 2009, tenho realizado trabalho de campo com observação participante sobre as práticas de leitura e escrita entre os estudantes de pedagogia, com especial interesse para sua relação com a elaboração do TCC.

O perfil dos grupos pesquisados está de acordo com o perfil médio do estudante de pedagogia no Brasil. Segundo dados do Enem de 2005 (Louzano et al., 2010, p. 560): “Noventa e dois por cento dos graduados em Pedagogia são do sexo feminino, e tem em média 32 anos. Ao redor de 36% são pardos ou negros. Quase 40% têm renda familiar inferior a três salários mínimos e 72% deles têm experiência docente anterior.”

Ainda, segundo este estudo (Louzano et al., 2010, p. 551), pode-se dizer que a carreira docente no Brasil atrai os estudantes menos qualificados:

Apenas 5% estavam entre os 20% dos estudantes com melhor desempenho, e 16% estavam entre os 20% com pior desempenho. Isso significa que apenas 10% dos interessados na carreira docente estão entre os melhores alunos do ensino médio do país.

A maioria das estudantes de pedagogia são casadas ou vão se casar ao longo do curso, são ou vão ser mães. Em geral, fizeram o curso de formação de professores em nível médio, o que lhes permite ensinar nos primeiros anos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Essas mulheres acabam entrando no mercado de trabalho, seja na rede pública de ensino, seja na rede privada. Algumas, depois de uns anos de magistério, optam pela formação universitária. O objetivo é assumir os trabalhos de coordenação pedagógica na escola, afastando-se da docência, desgastante e mal paga.

A universidade é, para essas mulheres, portanto, sua terceira jornada de trabalho. Para algumas, pode ser uma quarta jornada de trabalho, uma vez que muitas assumem dupla regência. Atuando em duas escolas, nos dois turnos, estudam pedagogia à noite e cuidam das tarefas domésticas de madrugada e nos finais de semana. Concluir o curso, nessas condições, não é tarefa fácil e não se trata de um projeto individual, mas global, que envolve o esforço de familiares e até de companheiros de trabalho (Pavão, 2007). Nesse sentido, muitos estudos (Gatti et al., 2011; Louzano et al., 2010; Pavão, 2007; Rocha, 2011) apontam para a dificuldade dessas estudantes trabalhadoras de se dedicarem às tarefas escolares cotidianas do curso de pedagogia e, em especial, à tarefa de maior fôlego que é a elaboração de um trabalho monográfico ao final do curso.

Os poucos para os quais a pedagogia é um curso propedêutico, e visam à carreira acadêmica, são mais jovens e concluíram recentemente o ensino médio. Diante dessa polaridade, as dificuldades para o grupo majoritário são significativas, especialmente para ler e escrever (funções essenciais para a aprendizagem formal, em especial no nível superior), como tem sido demonstrado nas investigações até agora.

A formação do leitor como carreira

Para abordar essa questão, farei algumas conceitualizações preliminares sobre a leitura, a partir das quais desenvolvi o conceito de “usuário da cultura escrita” como uma possível categoria teórica para pensarmos a formação de leitores e de mediadores de futuros leitores e produtores de textos. Essa construção se deu, principalmente, a partir da observação longitudinal do grupo de estudantes bolsistas da UCP e de sua aproximação às práticas de leitura e escrita.

Quando falamos em formação de leitores, pressupomos a situação do “não leitor”. Nesse sentido, nos é útil o conceito de “oblato” em Vieira (1999, p. 32):

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 *leitor oblato* para aqueles que não são herdeiros, filhos de não leitores, que precisam converter-se, oferecer-se ao mundo da cultura escrita, deslocando-se (trânsfugas) do mundo no qual a cultura oral é prevalente em direção ao mundo no qual a cultura escrita tem maior centralidade, alterando, assim, seu perfil identitário.

Nessa linha de raciocínio, uma primeira conceitualização diz respeito à ideia 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.

Isso nos leva a uma segunda conceitualização necessária: 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,

existe uma necessidade de leitura, “e devemos colocar a questão das condições nas quais se produz essa necessidade” (Bourdieu; Chartier, 1996, p. 238). De acordo com Bourdieu, 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” (Bourdieu; Chartier, 1996, p. 238). Dentro desse 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 esse objeto adquire em um determinado meio social.

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.

Lahire (1997) introduz outro elemento fundamental na formação da necessidade de leitura: o mediador. Sem a figura do mediador, os livros constituem patrimônio cultural morto. 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, e que haja uma relação de necessidade de leitura.

Essa concepção de leitura como prática cultural, que se constrói nas relações sociais através da formação de necessidades sociais criada por valores partilhados socialmente, afasta-se substancialmente da ideologia do dom, do leitor inciado. Ou seja, a participação em práticas de leitura não é um dom inato, mas antes, um *habitus*, nos termos de Bourdieu (2001).⁵ Assim, envolver-se com práticas de leitura não é uma questão inata, nem tampouco resultado de mero voluntarismo individual. Podemos dizer, contrariamente, que a curiosidade que move o leitor em busca de seu objeto é construída socialmente.

⁵ Bourdieu compreende o *habitus* como um conjunto de disposições duráveis transmitidas através de situações de socialização, de forma inconsciente, e quase sempre não intencional, apesar de determinante. Para Bourdieu, o *habitus* é, sobretudo, a expressão de uma razão prática. Lahire (1997) faz algumas críticas ao conceito de seu mestre, chamando atenção, sobretudo, para os casos de sucesso escolar em meios familiares que não dispõem de capital escolarmente rentável, o que contrariaria a dimensão determinante do *habitus*. Nesse debate, Lahire chama atenção para o papel da mediação e afirma que é possível um adulto atuar como mediador sem ser portador das disposições que envolvem o estudo, por exemplo. Particularmente, compreendo que é possível que um indivíduo desenvolva disposições ideológicas, ainda que não práticas. Para aprofundar essa discussão, ver Amândio (2014).

Nesse 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 e Luckmann (1985), a realidade objetiva externa é interiorizada através de processos de socialização. Esses processos não resultam de criações autônomas de significado: o indivíduo assume um mundo preexistente, 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” (Berger; Luckmann, 1985, p. 175). 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, p. 190).

Com o estudo etnográfico longitudinal do grupo de estudantes da UCP, foi possível observar como foi sendo efetuada a construção de uma realidade objetiva nova para as entrevistadas, uma realidade na qual todas as práticas sociais orbitam em torno da cultura escrita. Ao longo de três anos, foi possível reconhecer como essas disposições iam sendo, pouco a pouco, incorporadas à sua realidade subjetiva.

Também se observou que essa trajetória em direção a uma rede de novos significados em torno da cultura escrita as colocava na condição social de *desviantes*, ou *outsiders*, nos termos de Becker (1963). O trilhar desse percurso lhes dava uma estranha sensação identitária (Pavão, 2007). Ao mesmo tempo em que experimentam o poder que os usos mais centrais da cultura escrita lhes dá em relação ao seu meio de socialização primária (no qual se fazem usos mais periféricos da cultura escrita), gerando certa distinção, no meio acadêmico ainda não chegavam a se sentir como nativas. Isso fica bastante claro na fala de Juliana:

É interessante isso que eu sinto, é... me sinto mais universitária fora daqui do que dentro... Porque aqui eu tô naquele ambiente, né? Mas eu não me sinto

dentro do ambiente, parece que eu caí aqui de paraquedas. Mas lá fora, não. Lá fora... não é que eu sou metida, entendeu? Mas eu me sinto, entendeu? É um ego que fala dentro de mim.

A partir da aproximação dessa experiência empírica ao conceito de *carreira* desenvolvido por Becker (1963) em sua etnografia sobre usuários de maconha, buscamos construir o conceito de “usuário da cultura escrita” como categoria de análise. Segundo o autor, tornar-se “maconheiro” é um longo processo:

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

A pesquisa etnográfica longitudinal nos permitiu observar que, com relação à cultura escrita, o processo é semelhante e foi possível reconhecer algumas das etapas que compõem o que estou chamando de “carreira do usuário da cultura escrita”. Essas etapas não seguem, necessariamente, um percurso evolutivo linear e, como veremos, o papel da mediação de um usuário experiente é essencial nesse desenvolvimento, para que se mantenham “as atitudes desenvolvidas corretamente”.

Passemos, pois, a analisar cada uma delas, com base no trabalho de campo, procurando comparar, quando oportuno, as duas instituições.

Quatro anos depois: a dimensão formadora da universidade

Em primeiro lugar é preciso retomar o fato de haver, entre os estudantes de pedagogia, tanto na UCP, quanto na UPF, dois grandes perfis: um grupo menos numeroso, de estudantes que não trabalham (ou trabalham apenas para ajudar nos estudos), e que entrou na universidade logo após finalizar o ensino médio; e um grupo de mulheres trabalhadoras que interromperam os estudos

e retomaram à universidade depois de muitos anos afastadas da educação formal. Pode-se dizer, de maneira geral, que embora a universidade tenha uma dimensão formadora para ambos os grupos, o segundo tende a se relacionar com o curso de forma mais instrumental, e seu interesse é mais pela certificação do que pela formação. O resultado é que têm mais dificuldade para “desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância” em relação às práticas da cultura escrita.

Refletindo, contudo, sobre o impacto da universidade em sua formação, reconhecem, em seus próprios termos, “um movimento pra dentro do saber, pra dentro da cultura”, no qual destacam o desenvolvimento da capacidade de argumentação e, afastando-se de um tipo de sociabilidade onde as discordâncias tendem a originar posturas intolerantes, aproximam-se da imagem (idealizada?) do *intelectual*, 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. (Fabiana, UCP).

Clara, da UPF, comentou sobre as práticas de leitura e escrita:

Noto, sim, muita mudança. Antes, estudar era algo chato. Hoje eu tô sempre buscando alguma coisa para ler. Também perdi o medo de escrever e, no meu trabalho [em escola], quando precisa redigir ata, o que seja, sempre me chamam assim: “Pede para a Clara, que ela fez faculdade.” Faz diferença, sim.

Em função, também, da aquisição de uma nova forma de encaminhar as discussões, passam a ocupar uma posição diferenciada, sendo solicitadas para resolver problemas e adquirindo reconhecimento especial em seu meio social. Como se dão essas mudanças?

1 – O primeiro passo: do desejo e da necessidade de experimentar

Assim como ninguém se inicia na carreira de usuário de *maconha*, segundo Becker, sem o *desejo de experimentar*, também nos parece impossível que alguém inicie sua carreira de usuário da cultura escrita sem jamais desejar

experimentar ler e escrever. É preciso conhecer alguém em alta conta, que use a cultura escrita para “ficar legal”, que conheça alguém para quem os efeitos da leitura e da escrita sejam bem visíveis e positivos para o iniciante.

Esse é o começo da carreira de um usuário da cultura escrita: conhecer alguém que seja um usuário, ter admiração por ele, estabelecer a transferência e, sobretudo, desejar ser um usuário também.

A influência dos professores universitários é evidente entre os estudantes, especialmente para os que almejam seguir a carreira acadêmica. Nota-se, ao longo do curso, como alguns vão se aparentando com seus orientadores, até na maneira de se vestir e de falar. Há, sobretudo, muita admiração como se pode notar nos trechos a seguir: “Meu orientador é muito foda! Ele nasceu na favela e hoje é professor universitário. Quer dizer, isso é um estímulo para a gente. Saber, assim, que é possível”; “A Stela (professora) é tudo de bom. Uma pessoa que fala de livro, de artigos. Muito culta. Eu quero ser uma pessoa assim, que fala de livros, que tem sempre uma opinião sobre as coisas.”

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:

Cláudia – 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...

Maria – 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: neguinho tá falando, você tá tentando chegar lá...

Lúcia – Tanto é que, se você não ler os textos, você dança...

Maria – 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. (Trecho de conversa em grupo focal, UCP).

Fica muito visível, através dessa 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”). Para Maria, é preciso ler para inserir-se, para vestir a camisa, para poder entrar na conversa,

o que vai na direção do que Bourdieu (Bourdieu; Chartier, 1996) sublinhou sobre a possibilidade de elaborar discursos sobre as leituras e partilhá-las com um determinado grupo social concreto, sem desenvolver um ar pretensioso.

Diferentemente do espaço escolar, a universidade cria o que poderíamos chamar de *ambiente leitor*, próximo teoricamente do que Ferreiro (2000) denominou como *ambiente alfabetizador*.

A partir desse relato, fica claro como a consolidação das práticas leitoras está imbricada à construção da própria identidade do estudante universitário, o que não se observa na educação básica da rede pública de ensino. Nota-se, também, o papel da universidade na produção da necessidade de leituras autônomas, para além das recomendadas no interior dos cursos, como podemos observar no relato que se segue:

Maria – 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.

Cláudia – A gente, agora, dá mais valor, né?

Lúcia – É, porque se não fosse a universidade, ia passar batido, né?...

Maria – 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. (Trecho de conversa em grupo focal, UCP).

Através desse relato, podemos notar tanto a função que os textos⁶ 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 dos cursos de pedagogia.

2 – Construindo critérios seletivos: o que ler?

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

⁶ Denominação nativa sobre os fragmentos fotocopiados e destinados à prática pedagógica.

obstáculo ao conhecimento. Para dominá-la, são necessários instrumentos capazes de triar, classificar, hierarquizar” (Chartier, 1998, p. 99). O excesso de material impresso exige do leitor o domínio de critérios para elaborar a necessária seleção, sendo a posse desses 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 certa autonomia em relação à profusão de escritos? No ambiente escolar, na maior parte das vezes, há pouco espaço para escolha de leituras, principalmente em função da centralidade das aulas expositivas e por haver pouca oferta de material impresso (lembramos que a maioria das escolas municipais brasileiras não dispõe de bibliotecas operantes). A concretização dessa etapa da carreira é fundamental para construção de leitores autônomos, capazes de continuar buscando a leitura, mesmo quando cessam suas prescrições.

Marília, da UPF, chega à reunião semanal de monitoria contentíssima dizendo que comprou sete livros na Saraiva, pela internet: “Cara, muita emoção, ver aquele pacote chegando lá em casa!” Em seu Facebook postou uma foto com os livros espalhados sobre a cama e o seguinte texto: “Chegaram! Uhuuuulllll! Eita felicidade! 3 são para o TCC e os outros 4 são célebres da educação. Ainda chegarão mais!” Perguntada sobre como escolhe os livros que compra, outra estudante, também da UPF comenta: “A primeira vez que eu fui na Flip [Festa Literária Internacional de Paraty], eu fiquei doida. Queria comprar, mas não sabia como escolher. Queria tudo. Comprei coisa que nunca nem li. Hoje eu sou mais seletiva. Olho, assim, por exemplo, a editora, que tem umas que eu já conheço, né? Antes, só olhava a capa.”

3 – Desenvolvendo estratégias para conseguir ler o que se deseja

Outra etapa importante na carreira do leitor é desenvolver estratégias para adquirir aquilo que se deseja, se necessita (pelo valor social que tais objetos de leitura adquirem em determinadas comunidades de leitura), e se escolheu para ler. Essa habilidade é especialmente importante entre leitores de baixa renda.

As estratégias são inúmeras. Em primeiro lugar, a fotocópia (Pavão, 2016) que, ultimamente, tem cedido lugar às mídias digitais, mas que ainda é

o suporte preferido para estudar. Outra estratégia são os *sites* de livros usados ou novos. Os estudantes da UCP relataram começar a frequentar livrarias, mas, no caso da UPF, essa opção não existe por não haver livrarias na região. A biblioteca da UCP, muito bem equipada, é bastante frequentada, em especial pelos estudantes não trabalhadores, enquanto a biblioteca da UPF tem papel muito pouco relevante como espaço de acesso aos livros.

Se compararmos suas práticas atuais de consumo desde que entraram na universidade, notaremos uma mudança, também, em relação ao que García Canclini (1995) denominou por *racionalidade de consumo*. Para o autor, é por meio do consumo que se constrói o sentimento de pertencimento a um determinado grupo social, e, portanto, o consumo segue uma racionalidade que é, sobretudo, simbólica.

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

Paula – É, a gente prefere gastar com livro.

Cláudia – Entendeu? Porque é natural...

Maria – Não é natural, é social!

Cláudia – Natural, social, não sei...

Entrevistadora – Então, agora é natural você comprar livros...

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

Cláudia – 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?!”

Maria – Agora, perdemos o medo de gastar com livro.

Entrevistadora – É?! Por quê?

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

Lúcia – 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. (Trecho de conversa em grupo focal, UCP).

4 - *Recolher-se*

Uma das etapas mais importantes na carreira do leitor talvez seja aprender a recolher-se. Segundo Heidegger (Larrosa, 1998b, p. 128), a etimologia do verbo ler tem raiz comum com o verbo colher e recolher. Ler é recolher-se, ensimesmar-se, “tornar-se hostil ao mundo exterior à leitura” (Larrosa, 1998b, p. 249). O leitor é arredio, pois tem toda a sua atenção para a leitura (Larrosa, 1998a). Manguel (1997) nos adverte para o fato de os leitores serem molestados em ambientes de não leitores. Isso acontece com frequência entre os estudantes de pedagogia, tanto de uma instituição quanto de outra. Por isso, é necessário desenvolver estratégias para proteger o momento de recolhimento. Essa é uma dificuldade recorrente nos relatos dos estudantes de pedagogia, em seu ambiente familiar, onde estudar não é reconhecido como trabalho.

Maura (UPF) diz que foi uma luta para “que o pessoal lá de casa entendesse que eu precisava estudar. Vinha um, vinha outro... A gente precisa ser antipático.” Marcela (UPF) disse que precisava esperar o horário do filho dormir para ler: “De manhã, era o trabalho, de tarde, ficava com meu filho e fazia as coisas da casa. De noite, meu marido ficava com ele para eu vir para a faculdade. E só bem tarde é que eu ia estudar. Final de semana, mais difícil. Ninguém deixa! Parece que você não tá fazendo nada.” Marinete (UPF) ainda se sente pouco à vontade com a nova identidade de usuária da cultura escrita: “Eu fico sem graça de ficar estudando lá em casa. Aqui na república, é mais normal. Mas na minha família, é estranho. Me sinto estranha.”

Enquanto os estudantes da UCP usavam a biblioteca como lugar para estudar, os da UPF não podem contar com esse espaço: “Aqui na biblioteca, não dá! Assim, dá para usar o computador, escrever alguma coisa, uma consulta rápida, mas para ler, não dá. Não tem espaço, não tem silêncio. Mesmo assim, antes da aula, às vezes, é o único lugar que eu tenho para ler os textos. Ou é aqui ou no meu trabalho. Em casa... é sem condição.”

Entre os relatos sobre as situações para a leitura, são citados espaços pouco convencionais como banheiro (“porque é o único lugar da casa que fico sozinha”), o ônibus (“eu nem ligo mais de demorar no engarrafamento!”). Clara (UCP) resume bem suas estratégias para recolher-se: “Hoje, eu aprendi a me concentrar em qualquer lugar.”

Outra mudança significativa no papel da cultura escrita em seu sistema de relevâncias diz respeito às mudanças empreendidas no sentido tanto de

abrigar esse novo material quanto de criar espaço propício ao recolhimento, como no exemplo que se segue:

Botei uma estante no meu quarto... porque lá em casa são três quartos. Então, há 20 anos, há 20 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. (Maria, UCP).

5 – Adquirindo as posturas corporais adequadas à prática da leitura

Também faz parte da carreira dos usuários da cultura escrita adquirir o que Mauss (2003, p. 401) chamou de técnica do corpo: “Essa expressão, as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo.” A leitura também exige um uso adequado do corpo, das mãos, da maneira de tombar o rosto em direção ao texto e, sobretudo, do olhar. Nada disso é inato. É aprendido, transmitido no convívio com outros leitores, segundo o próprio Mauss (2003, p. 411), por “imitação” dessas formas fundamentais que podemos chamar de “modo de vida, o modus, a ‘matéria’, as ‘maneiras’, a ‘feição’”. Para desenvolver essa etapa da carreira de usuário da cultura escrita, é preciso, mais uma vez, de mediação, de exemplo.

A carreira do usuário da cultura escrita depende do domínio de certas regras muito específicas do que Simmel (1983, p. 168) chama de sociabilidade:

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 da biblioteca da UCP nos dá a impressão de assistirmos a um espetáculo de *ballet*. 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, tudo implica grande precisão e valorização da forma.

Formar-se leitor implica, também, certo jogo de cena, nos termos de Goffman (1985), no interior da construção de uma nova identidade e do sentimento de pertencimento. Exemplar é o relato de Maria Cláudia, da UCP:

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

Esse 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 oblato, pela simples forma de manusear um livro. Todos esses 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 experientes. Nesse sentido, a universidade demonstra-se mais propícia à formação de usuários da cultura escrita do que o espaço escolar. Destacamos, comparando as duas instituições, o papel formativo de uma biblioteca bem estruturada com sala de leitura na apreensão dessa técnica corporal.

6 – Socializando experiências de leitura: a comunidade de leitores

Através dessa etapa, o leitor torna-se, ele mesmo, um mediador de futuros leitores. É assim 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, nessa etapa, a capacidade de reter e dispor das referências de autores e leituras passadas, no convívio social com outros leitores e/ou futuros leitores. A partir da observação, nota-se certa dificuldade, entre esses leitores oblatos, em mobilizar conhecimentos adquiridos através de investidas no universo da cultura escrita, sem experimentar certa sensação de impostura, como na descrição densa do diário de campo:

Encontro no Núcleo de Apoio. A professora propõe a leitura coletiva e oral de um pequeno texto sobre educação infantil. A primeira reação é de resistência. “Humm... não me dou bem lendo em voz alta”, diz Lúcia. Maria toma coragem e começa a leitura, mas quando esbarra no citado Vigotsky, interrompe e diz: “o autor tal-tal-tal”. A professora a estimula a tentar pronunciar e ela diz: “eu não sei inglês”. [...] A professora a anima: “mas já falamos deste autor outras vezes...” e Maria responde: “eu sei, mas dá vergonha de falar estes nomes, parece que estou me metidando”.

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 desse poder participando 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” (Kalman, 2004, p. 73).

Essa é a etapa na qual se opera o encontro entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor” (Chartier, 1999, p. 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.

Tanto na UCP quanto na UPF, a participação em grupos de pesquisa é indicada como um espaço muito eficiente de mediação. Nesses grupos, é incentivada a participação em encontros científicos e produção de artigos e livros. Práticas totalmente desconhecidas para esses estudantes antes de ingressarem no ensino superior.

Na fase mais recente da pesquisa, reconhecemos o uso das redes sociais como espaço de mediação importante nessa etapa de desenvolvimento da carreira de usuários da cultura escrita, no qual os estudantes se apoiam mutuamente. Tem sido também observada, com frequência, a criação de grupos de endereço eletrônico para cada turma socializar material. Esses meios funcionam também como espaços de ajuda mútua. Por ser uma unidade de interiorização, é bastante citado o ambiente das “repúblicas estudantis” (entre a minoria de estudantes jovens e, em geral, não trabalhadores) como espaços de formação e constituição de “comunidades de leitores” onde se dá intensa troca de experiências sobre suas carreiras como usuários oblatos da cultura escrita.

7 – Tornando-se produtor de cultura escrita

Um passo diferencial entre usuários da cultura escrita certamente é se tornar um produtor de cultura escrita. Em trabalho anterior (Pavão, 2005) tratei especificamente desse passo. O desafio é fazer uso da escrita de forma autônoma, ou seja, sem um modelo prévio.

Através das entrevistas, podemos perceber o quanto essa prática, em sua função escolar, é penosa. Para Mônica (UCP), por exemplo, escrever era um castigo. Lucimar (UCP), brincando, diz que gostaria de comprar barban-te para amarrar seus textos. Marlene e Clara (da UPF) chegaram a trancar a faculdade depois de concluir todos os créditos porque não tinham coragem de fazer o TCC.

Ao final do curso, Mônica comentou: “Na universidade, eles cobram o que a gente nunca aprendeu na escola”, referindo-se à escrita autoral. O que predomina na escola, diz Mônica, “é a cópia da escrita do outro”.

Nota-se o impacto da formação escolar na construção dessa representação de escrita como algo inteiramente afastado de sua realidade, proveniente de mestres escritores dotados de um dom inato. A escrita na escola, segundo os informantes, não tem lugar para a “caixa-preta” da produção escrita, sua reescrita e a angústia diante da página em branco: “Na verdade a gente copia mais do que se escreve, na escola. Estou aprendendo a escrever na faculdade.”

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 et al., 2003), são poucas as produções autônomas. Há, entretanto, casos de estudantes que se autorizaram a escrever trabalhos para congressos, o que seria impensável no começo da faculdade.

A dimensão formadora do espaço universitário, na construção do *habitus* tanto da leitura quanto 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 (UCP), certa vez, comentou: “É como aprender uma nova língua.”

A escrita é apreendida como *habitus* nas redes de sociabilidade que vão se formando a partir de novas necessidades criadas no próprio ambiente universitário. Na UCP, os alunos relataram a necessidade de melhorar sua expressão escrita para redigir os trabalhos exigidos nas disciplinas. E, embora muitos continuem lançando mão do recurso da cópia, a maioria dos entrevistados reconheceu avanços significativos, destacando o trabalho indispensável de mediação de alguns (poucos, segundo os informantes) professores que corrigem os trabalhos “tim-tim por tim-tim”. A maioria dos estudantes reconhece também o papel de programas de apoio.⁷

O desafio de escrever um TCC, por ser este o trabalho de produção escrita de maior fôlego, desejavelmente autoral, parece ser um exercício importante, para o domínio tanto da escrita quanto da leitura, através da apropriação operativa de textos de outros autores. A UFP foi a primeira faculdade de pedagogia a adotar o trabalho monográfico de final de curso como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em pedagogia no Brasil. No projeto pedagógico de curso encontramos o que se espera desse trabalho:

A monografia não é um simples trabalho de conclusão de curso; ela deve resultar de um amadurecimento acadêmico construído durante dois anos. [...] A monografia é, necessariamente, um trabalho de autoria, individual e escrito, dentro do campo da educação. [...] Revela-se como uma produção síntese do plano de estudos individual, da incorporação e produção de conhecimentos vividos na articulação teoria e prática. [...] A monografia [...] deverá constituir-se como trabalho acadêmico, a partir do qual, os estudantes se inserem como sujeitos produtores de conhecimento no campo educativo, definindo autonomamente seu perfil profissional e intelectual em torno de um objeto de estudo.

Se levarmos em consideração os dados sobre as condições dos ingressantes nos cursos de pedagogia, é fácil imaginar a dificuldade de, ao longo de quatro anos, contribuir para que os alunos de pedagogia sejam capazes de produzir um trabalho que requer as habilidades descritas no nível 6 de proficiência em língua portuguesa.

⁷ Na UCP, no período em que se realizou o trabalho etnográfico, havia um núcleo de apoio a estudantes com dificuldades de leitura e escrita. Na UPF, recentemente, se criou a disciplina de “Oficina de Leitura e Escrita”.

Ao final, os professores se veem obrigados a baixar o nível de exigência. Contudo, nas investigações que venho desenvolvendo (Pavão, 2012b), concluiu-se que o TCC (quando bem orientado) é, para os estudantes, a situação na qual melhor avançam em direção ao domínio das funções de leitura e escrita, muito mais do que em qualquer outra disciplina da graduação. Segundo informantes da UPF:

Eu aprendi a ler e a escrever mesmo na hora de fazer o TCC, nas reuniões com meu orientador, nas idas e vindas do texto... foi quando aprendi a importância da reescrita, quando aprendi para que serve ler, fazer fichamento, resumo. Em nenhuma outra disciplina aprendi tanto. A gente aprende mesmo é na prática, na pesquisa, fazendo uma coisa que a gente tem motivação. (Lucinete).

A minha maior emoção foi quando acabou. Eu imprimi, encadernei e coloquei assim, em cima da mesa lá de casa. E eu me afastava para ver de longe o meu nome ali escrito na capa: fui eu que fiz! Não acreditava. Foi muita emoção. (Ana Luíza).

Considerações finais

A etnografia das práticas de leitura e escrita na universidade nos leva a reconhecer que, embora a maioria dos ingressantes do ensino superior tenha dificuldades iniciais com a leitura e escrita acadêmicas, as dificuldades dos estudantes de pedagogia são notadamente superiores. Entre estes, há, ainda, dificuldades diferenciais entre trabalhadores e não trabalhadores. Como disse Fabiana (UCP): “É como aprender uma nova língua.”

O acompanhamento das trajetórias dos estudantes de pedagogia corrobora a hipótese de que, para esses setores, a aproximação com os usos mais centrais da cultura escrita se desenvolve através de um longo percurso mediado em processos de sociabilidade com usuários mais experientes, como qualquer outra prática cultural não inata.

Os dados deste ensaio etnográfico apontam, sobretudo, para a importância da dimensão formadora da universidade na formação do *habitus* da leitura e da escrita. O que nos leva a perguntar: por que os 12 anos de educação básica têm se mostrado tão pouco eficazes na formação dessas mesmas práticas, como comprovam os programas de avaliação?

Essa reflexão merece especial atenção no sentido de nortear as políticas de fortalecimento da educação básica pública no Brasil em torno da ideia de que venha a se tornar, também, um espaço de socialização onde essas práticas adquiram um valor social, sem o que as demais medidas, inclusive de abastecimento do acervo das bibliotecas escolares com novos títulos, tenderão a fracassar, pois se tornarão “letra morta”.

Um dos aspectos presentes na universidade e que concorrem para a produção do valor social da leitura e da escrita está relacionado ao elevado nível de formação dos professores universitários e ao fato de eles mesmos, por exigência de sua própria profissão, serem usuários experientes da cultura escrita. 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 trabalhadores.

Parece, contudo, ser desmesurado creditar à universidade um caráter re-dentor no interior do amplo e complexo problema da desigualdade do acesso à educação no Brasil. Sem desmerecer a sua dimensão formadora, não se pode apostar que no ensino superior seja possível superar todos os problemas acumulados ao longo da educação básica.

Acreditamos, de toda forma, no papel das licenciaturas em geral e do curso de pedagogia, em particular, para romper o ciclo de produção de fracasso escolar, no *feed-back* positivo que se fecha justamente nesse ponto, uma vez que os cursos de pedagogia atraem os egressos da educação básica com os piores desempenhos e, ao mesmo tempo, forma os professores que atuarão na primeira etapa da educação básica.

A escola é, muitas vezes, para as camadas populares, a única oportunidade de ingresso ao mundo da cultura escrita. Entretanto, esse ingresso necessita da ação de um mediador. Se o pedagogo se forma sem a aquisição dessas competências, não terá condições de mediar os estudantes das camadas populares em direção à cultura escrita e o ciclo do fracasso se retroalimenta. Pouco adianta a propagação de discursos progressistas de valorização dos estudantes de setores populares, inútil fazer proselitismo da importância da leitura. O *habitus* se aprende, como vimos, por imitação.

Apesar de este estudo indicar a dimensão formadora do ensino superior, é preciso reconhecer que, infelizmente, os estudantes de pedagogia que mais

avançam em suas carreiras como usuários da cultura escrita, sendo capazes de desenvolver autonomia tanto na leitura quanto na escrita e alcançando os níveis mais altos de proficiência, e que seriam, portanto, mediadores eficientes para as crianças das camadas populares, preferem dar continuidade aos estudos com o objetivo de seguirem a vida acadêmica, em busca de melhores remunerações, afastando-se do “chão da escola”, tão valorizado e divulgado nos trabalhos teóricos nos cursos de pedagogia.

Uma vez que os ingressantes nos cursos de pedagogia fazem usos periféricos da cultura escrita (usos pouco legitimados e pouco úteis nos processos de aprendizagem formal, que têm pouco rendimento escolar, segundo Bourdieu), é preciso compreender que a “cultura da avaliação positiva” contribui para o ocultamento das dificuldades dos estudantes em relação a essas práticas. Ao contrário, é imprescindível reconhecer as dificuldades, que são diferenciais em uma sociedade de classes como a nossa, e desenvolver políticas que contribuam a superá-las, garantindo, assim, uma das principais funções sociais da escola pública: democratizar o acesso aos bens culturais de prestígio.

Neste trabalho, acompanhamos duas universidades que se destacam no cenário do ensino superior brasileiro, mas esses cursos não são exemplares da realidade nacional sendo, antes, uma exceção. Para romper o ciclo da miséria educacional no Brasil, é urgente a melhoria de qualidade dos espaços de formação de professores. Em primeiro lugar, que seja priorizada a formação em nível superior universitário presencial onde se estabelece a articulação entre docência, pesquisa e extensão.

Além disso, mas não menos importante, valorizar a profissão com salários, plano de carreira e condições de trabalho condizentes com sua função social, de modo que os cursos de pedagogia atraiam os melhores estudantes do ensino médio e que os seus melhores egressos desejem atuar na escola.

Referências

AMÂNDIO, S. L. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 76, p. 33-49, 2014.

AMORIM, G. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2016.

ANDRADE, L. T. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Atuação de professores: proposta para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 53-61.

BECKER, H. 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, 1985.

BERNSTEIN, B. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 231-253.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 92, seção 1, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Nacional PISA 2012: resultados brasileiros*. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2012*. Brasília, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, 2014.

CABRAL, A. P.; TAVARES, J. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 203-213, dez. 2005.

CHARTIER, R. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1998.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1999.

CORRÊA, C. H. A. *Leitura na universidade: entre as estratégias de produção e as práticas de recepção*. Manaus: Ufam, 2001.

DAUSTER, T. “Uma revolução silenciosa”: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. *Avá: Revista de Antropología, Misiones*, n. 6, p. 1-19, 2005.

DAUSTER, T. “Mundo acadêmico” – professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. *Avá: Revista de Antropología, Misiones*, n. 10, p. 119-131, mar. 2007.

DAUSTER, T. et al. A invenção do leitor acadêmico – quando a leitura é estudo. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, n. 41, p. 73-83, 2003.

DAUSTER, T. et al. “A descoberta de si”: práticas de leitura e escrita de universitárias na sociedade de informação. *Espaço*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 1-18, 2008.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCÍA CANCLINI, N. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

GATTI, B. et al. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GOFFMAN, E. Representações. In: GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 25-75.

GOODY, J.; WATT, I. *As consequências do letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006.

KALMAN, J. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-100.

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

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

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998b.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 15-41, abr. 2007.

MARTÍNEZ, M. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas, 1999.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 401-422.

OLSON, D. *El mundo sobre papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.

PAVÃO, A. El desafío de la página en blanco: la escritura de mujeres universitarias de sectores populares. In: GONZÁLEZ DE LA PEÑA, M. V. (Org.). *Mujer y cultura escrita: del mito al siglo XXI*. Gijón: Trea, 2005. p. 295-313.

PAVÃO, A. Universidade e setores populares: identidades, motivações, projetos e sociabilidades. In: DAUSTER, T. (Org.). *Antropologia e educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007. p. 59-86.

PAVÃO, A. A universidade como espaço de leitura. A leitura é inclusão?. *Revista Verbo*, v. 8, p. 20-24, 2012a.

PAVÃO, A. Cultura escrita e iniciação na formação de professores em um Curso Normal Superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2485_int.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

PAVÃO, A. *Leer y escribir en la formación de profesores contra la pedagogía del espectáculo*. 2016. Comunicação oral apresentada. Seminario Cultura y Memoria de la Educación, Zamora, 2016.

PAVÃO, A.; SANTOS, A. C. *Representaciones sobre niveles de competencia de lectura y escrita de futuros maestros*. 2015. Comunicação oral apresentada. Congreso Internacional de Antropología AIBR, Madrid, 2015.

PAVÃO, A. et al. Práticas de leitura e escrita na Escola Carmim: vivência ou experiência? Autonomia ou automação?. In: KRAMER, S.; OSWALD, M. L. (Org.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 113-142.

PEREZ DE PEREZ, A. El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior. *Letras*, Caracas, v. 51, n. 78, p. 309-356, ene. 2009.

PETIT, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. 3. reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

ROCHA, E. P. A. *O perfil do aluno de Pedagogia: uma leitura do Relatório Síntese do ENADE 2005 da área de Pedagogia*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SIMMEL, G. Sociabilidade – Um exemplo de sociologia pura ou formal. In: SIMMEL, G. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 165-181.

VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (Org.). *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

VIEIRA, R. *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento, 1999.

Recebido em: 30/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017