

---

# DO LEITOR IMAGINÁRIO A IMAGENS DE LEITORES EM UMA UNIVERSIDADE<sup>1</sup>

Andréa Pavão\*

## RESUMO

Se nos damos a pensar na figura do leitor, possivelmente somos invadidos por imagens de um *certo* leitor; o leitor burguês que foi se formando no interior do projeto de modernidade. Podemos imaginá-lo confortavelmente deitado sobre a *chaise longue* de uma varanda, alheio ao mundo à sua volta. Entre suas mãos: o objeto-livro como um tesouro. Entretanto, basta ampliarmos a visada para locais onde se concentram muitos leitores, na contemporaneidade, para notarmos que estes se afastam tanto deste que imaginamos quanto, também, uns dos outros. Partindo da concepção de leitura como prática cultural (Chartier), sabemos que, além de historicamente variável, a relação com a leitura difere em função do meio de socialização de seus leitores. Neste sentido, procuro, através de observação e entrevistas, confrontar as diferenças das condições e práticas de leitura de universitários de camadas sociais diversas.

**Palavras-chave:** leitura, universidade, formação.

Se nos damos a pensar na figura do leitor, possivelmente seremos invadidos por imagens de um *certo* leitor; o leitor burguês que foi se formando no interior do projeto de modernidade em contraposição às sociedades ditas tradicionais. A predominância deste leitor singular universalizado é alimentada por inúmeras imagens que, a partir de meados do século XVIII, passaram a representá-lo nos lares burgueses, como Chartier (1990, 1991) tem descrito em seus trabalhos. Podemos imaginá-lo confortavelmente deitado sobre a *chaise longue* de uma varanda, alheio ao mundo à sua volta. Entre suas mãos: o objeto-livro como um tesouro. Entretanto, basta ampliarmos a visada para locais onde se concentram muitos leitores – e o espaço universitário parece um bom exemplo –, na contemporaneidade, para notarmos que esses se afastam tanto deste que imaginamos quanto, também, uns dos outros. Partindo da concepção de leitura como prática cultural, sabemos que, além de historicamente variável, a relação com a leitura difere em função do meio de socialização de seus leitores. Neste sentido, procuro, através de observação e entrevistas, confrontar as diferenças das condições e práticas de leitura de universitários de camadas sociais diversas.

## DO UNIVERSO EM FOCO: BOLSISTAS E ELITE<sup>2</sup>

Trata-se de uma universidade particular localizada no Rio de Janeiro e que goza de grande prestígio por sua excelência acadêmica. Foram entrevistados vinte estudantes de diversos períodos de diferentes cursos de graduação. Em função de recente convênio deste estabelecimento de ensino com pré-vestibulares comunitários, que garante bolsa de isenção total de pagamento das mensalidades, o perfil do público desta universidade tem sofrido alterações significativas,<sup>3</sup> obrigando-a a re-

---

<sup>1</sup>O presente trabalho desenvolveu-se no interior de pesquisa institucional coordenada pela professora Tania Dauster, intitulada “Os universitários: modo de vida e práticas leitoras”.

\*Mestre e doutoranda em Educação pela PUC-Rio.

<sup>2</sup>Sobre este tema, ver também Dauster (2001).

<sup>3</sup>Especificamente sobre este tema, ver “Universidade e setores populares: identidade, motivações e projeto” (Pavão, 2002b).

---

fletir sobre problemas relativos à diversidade com os quais, até então, apenas as universidades públicas tinham de lidar. Sendo assim, procurou-se analisar os relatos de trajetórias e práticas de leitura e de escrita (em especial, uma vez que constituem competências muito requisitadas para o bom desempenho acadêmico), em função deste divisor de águas: ser ou não bolsista.

Evidente que este esquema de classificação não pretende conduzir de forma polarizada a observação dos entrevistados. Estes grupos não são homogêneos, havendo matizes importantes no interior de ambos, o que nos permitiria reordenar o material de pesquisa em categorias muito diversas. Os próprios entrevistados, comentando o cenário da universidade onde se realiza a pesquisa, referem-se a outras categorias como, “o universitário que trabalha e que só quer o seu diploma”, “o que vem para faculdade pra fazer política” e “o que vem pra fazer pesquisa”, conforme o sistema de classificação de João, ou ainda “o burguês”, “o maconheiro” e “o bolsista”, nos termos de Cristiano. Valdir dirá: “estudantes pobres, provenientes de movimentos sociais, do PVNC”,<sup>4</sup> “estudantes militantes” e os “estudantes indiferentes”. Intenciono deixar claro, ao longo deste item, a justificativa da opção por estar trabalhando com tais categorias conforme serão definidas a seguir.

É preciso elucidar também que, por tratar-se de instituição filantrópica, há um grande número de esquemas contratuais de bolsas oferecidas por esta universidade. No caso, entretanto, a pesquisa concentra-se nas bolsas chamadas de “ação social” que garantem isenção total de mensalidade com o único compromisso (de palavra) de que haja algum tipo de retorno em forma de trabalho voluntário aos pré-vestibulares comunitários que firmaram o convênio e onde tais estudantes se prepararam para o exame vestibular. Para ser *favorecido*<sup>5</sup> por este convênio é preciso, portanto, atender a pelo menos duas condições iniciais: ter cursado um pré-vestibular comunitário e comprovar impossibilidade completa de arcar com ônus das mensalidades através de um atestado de pobreza e entrevista com uma assistente social.

Considerou-se a situação de “bolsista de ação social” um divisor de águas relevante, uma vez que determina, por suas próprias condições, diferenças substanciais de origem e posição sociais. De um lado, temos estudantes, cujas famílias são capazes de bancar os custos das elevadíssimas mensalidades desta universidade e, de outro, estudantes bolsistas que atestam falta de condições para arcar sequer com parte delas. Além do *benefício* das bolsas de isenção das mensalidades, a universidade mantém um fundo emergencial de solidariedade, a partir do qual são doados, dependendo do nível de carência e necessidade do estudante, tíquetes-refeição para o bandejão, vale-transporte ou vale-xerox.<sup>6</sup>

Partindo deste divisor de águas temos, em um universo de vinte entrevistados, sete universitários bolsistas (bolsa de ação social).<sup>7</sup> Há ainda três estudantes que recebem bolsas “rotativas” ou

---

<sup>4</sup>Pré-vestibular para Negros e Carentes.

<sup>5</sup>Este é o termo comumente utilizado pelos entrevistados. Todo signo lingüístico, como nos ensina Bakhtin (1992), é um signo ideológico e não poderíamos deixar de comentar a origem deste termo: favorecido vem de favor. De fato, as falas dos entrevistados “bolsistas” sugerem que há a construção de uma representação social sobre esta bolsa em torno da idéia de favor, para alguns segmentos deste grupo. Esta construção é reforçada por comentários de não-bolsistas que atribuem, equivocadamente, o elevado valor das mensalidades ao grande número de estudantes bolsistas.

<sup>6</sup>Preferimos, nos textos produzidos pelo grupo de pesquisa, adotarmos a denominação genérica fotocópia, uma vez que há diversas operadoras além da conhecida xerox. Neste caso, porém, adotamos o termo usado pela própria instituição: vale-xerox.

<sup>7</sup>Considerando as entrevistas como produções autorais, relaciono a seguir a lista dos entrevistados citados neste texto, agrupados segundo sistema de classificação adotado neste ensaio e, entre parênteses, o entrevistador responsável tanto pelo contato quanto pela entrevista. Os estudantes “bolsistas” são: Valdir e João (Camila Leite), Cristiano (Tania Dauster), Mônica, Juliana, Lindonéia, Mariana, Lucimar, Adriane e Maria Cláudia (Andréa Pavão). Como represen-

---

parciais.<sup>8</sup> Apenas uma bolsista de ação social não frequentou cursos de pré-vestibular comunitário (todas do PVNC), muito embora se tenha preparado a partir de material didático dos mesmos. Dos três estudantes com bolsa “rotativa”, uma mora na Barra da Tijuca, sendo os outros dois, irmãos e moradores da Comunidade da Rocinha. Neste caso específico, classifico a moradora da Barra como “não-bolsista” e os dois irmãos como “bolsistas”, levando-se em consideração, principalmente, a maneira como se auto-representam e o nível de escolaridade de seus pais.

Enquanto a grande maioria dos universitários “não-bolsistas” têm suas residências na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, área extremamente valorizada e de maior oferta de centros culturais e de lazer, além de bibliotecas e livrarias, os “bolsistas” moram em bairros populares, em sua maioria de periferia, sendo três moradores de favelas da zona sul do Rio de Janeiro: Morro Dona Marta e Rocinha. As demais moram na Cidade de Deus, Sepetiba, Duque de Caxias, Gardênia (Jacarepaguá) e São Gonçalo.

Segundo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), cujos resultados foram divulgados na mídia em março de 2001, valendo-se do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Rio de Janeiro é um dos centros urbanos que apresenta maior desigualdade nas condições e qualidade de vida. O IDH é o produto da combinação de quatro indicadores básicos: taxa de analfabetismo, número médio de anos de estudo, renda per capita e esperança de vida. Os bairros onde habitam os estudantes “não-bolsistas”, sem exceção, figuram entre os vinte que apresentam os melhores índices da cidade, com maior concentração na Gávea, bairro que apresenta o segundo melhor índice de IDH. Em contrapartida, os bairros de origem do grupo dos bolsistas encontram-se entre os vinte piores no *ranking* divulgado.

Esta desigualdade tão marcante certamente nos ajuda a compreender um dos termos nativos adotados pelos “bolsistas” ao se referirem aos “não-bolsistas” e que foi adotado pelo grupo de pesquisa: “elite”. Juliana, estudante bolsista, resume, em sua fala, esta situação de desigualdade: “Na minha sala, tem bastante meninas, tanto do lado de cá, como do lado de lá. (...) Do lado de lá, é as meninas que têm dinheiro, e do outro lado...”

Trabalhando com as categorias filosóficas de Bakhtin (1997), que entende a palavra como arena de disputa de valores ideológicos, o termo “elite” pode estar associado tanto a um sentido de tom positivo, quanto extremamente negativo. Esta disputa em torno do termo é vastamente explorada no trabalho de Kuschnir (2001) ao descrever a trajetória de um político eminente do Rio de Janeiro. “Elite”, em sua acepção mais pejorativa, está associado a autoritarismo, o que se afasta do “povo” e, segundo a autora, assume também o valor de categoria delimitadora de fronteiras sociais:

O uso de elite como antônimo de povo (ou massa) é um dos elementos centrais da definição sociológica de elite. O conceito, elaborado nas Ciências Sociais por Pareto (1984) e desenvolvido por diversos autores, define a classe que ocupa posição superior em sua sociedade. A elite é uma minoria privilegiada, detentora do poder político e econômico. A solidariedade é uma característica marcante entre os seus membros. Com objetivo de conservar o poder que detém, a elite tende a se reproduzir dentro de um pequeno círculo social, mantendo, assim, a posição de dominação (KUSCHNIR, 2001, p. 162).

---

tantes da “elite”, temos: Eduardo (Camila Leite), Belisa e Amélia (Dione Dantas), Sandra e Fátima (Helena Haltmann) e Regina (Andréa Pavão).

<sup>8</sup>Neste esquema de bolsa, o estudante paga parte da mensalidade de acordo com suas possibilidades, financiando o restante a ser pago após a formatura. Chama-se bolsa reembolsável, pois o pagamento do “empréstimo” posteriormente garante o benefício a novos bolsistas.

---

A mesma ambivalência do uso do termo foi observada na pesquisa onde, se por um lado poderia adjetivar a própria instituição universitária de forma positiva: “esta é uma universidade de excelência acadêmica, uma universidade de *elite*”, também pode assumir uma conotação extremamente pejorativa, tal como, em muitas situações, os bolsistas referem-se aos “não-bolsistas”. É nesta tensão, portanto, que se insere esta pesquisa, de maneira geral, e a análise das práticas de leitura e de escrita a que se dispõe a reflexão deste ensaio, em especial.

## TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES

Entre os universitários oriundos das camadas privilegiadas, a disposição para leitura (o *habitus*, nos termos de Bourdieu) é adquirida, principalmente, no ambiente familiar. Nascerem entre livros, que costumam ser presenteados e adquiridos com certa facilidade. Muitos assinam mais de um jornal diariamente, além de revistas informativas semanais como *Época*, *Veja*, *Isto é*. O contato com o impresso é constante. Muitos são filhos de professores e demais profissões que requerem estudo constante e atualização. Além disso, é comum haver espaços no interior das residências para a formação de bibliotecas privadas. Nos lares burgueses, os espaços arquitetônicos valorizam a privacidade, condição necessária para o desenvolvimento de uma forma de leitura – a silenciosa – que se tornou, a partir do século XVI, a relação dominante com o texto escrito. Na fala de Belisa esta relação se exemplifica: “Lá em casa, a gente compra muito livro. A gente é muito engraçado; às vezes, está cada um no seu cantinho lendo... eu gosto”.

Do “lado de cá”, servindo-me da categoria de Juliana, a maioria dos pais tem um nível bem baixo de escolaridade, muitos deles sendo analfabetos. Conseguir terminar o “primário” é motivo de júbilo. O diploma é guardado como relíquia *na gaveta*, conforme relato de Maria Cláudia sobre o diploma de admissão de seu pai: na prática, se é comerciante, empregado doméstico, porteiro, pedreiro etc.

As práticas de leitura que se dão no meio de socialização primário restringem-se, normalmente, à leitura da Bíblia, muitas vezes, nos moldes tradicionais de leitura, ou seja, em voz alta e em grupo. Os jornais são artigo de luxo. Quando comprados, são preferidos os mais baratos e, assim mesmo, não são adquiridos diariamente. Os jornais evangélicos e folhetos religiosos, em geral, são impressos aos quais se tem acesso, por serem gratuitos. Os livros são escassos, resumindo-se, na maioria das vezes, aos exemplares didáticos. A formação como leitor fica, portanto, muito mais dependente de mediações externas ao meio de socialização familiar, tendo a escola um papel fundamental. As bibliotecas públicas foram pouco mencionadas como meio de acesso a material impresso ou porque não havia nenhuma próxima ao local de moradia ou, simplesmente, porque não se tem a cultura de freqüentá-la. A biblioteca é, para a maioria dos entrevistados “bolsistas”, descoberta na universidade.

Quanto ao espaço físico, nota-se uma diferença marcante. Famílias mais numerosas, com muitos agregados, habitam residências pouco espaçosas onde a privacidade não chega a ser um valor, muito menos, na maioria dos casos, uma possibilidade concreta. Em geral, todos os livros da casa reúnem-se em frente ao sofá da sala, em uma estante, ao lado de outros objetos de grande valor como a televisão, porta-retratos com fotografias de datas marcantes (são freqüentes as fotos de formatura dos filhos e fotografias de casamento), além de, não raro, imagens religiosas formando pequenos altares.

---

Cristiano, em sua entrevista, nos fala da dificuldade de recolher-se para fazer suas leituras: “Não consigo ler na biblioteca. Sempre que vou pegar um livro lá, eu pego e leio em casa, sentado no meu quarto ou na laje. (...) Pode estar barulho, ali tem um problema muito grande com Forró, né? Forró na rua, dia de Domingo começa às quatro da tarde e vai até a meia-noite, também dificulta um pouco a leitura...”. Adriane já prefere usar a biblioteca da universidade para estudar porque divide um quitinete com mais três colegas de faculdade e não tem sossego para recolher-se: “não dá para se concentrar”.

Diferentemente dos estudantes da “elite”, o recolhimento necessário para a leitura e o estudo constitui um valor conquistado a duras penas no interior da família. Passam a reivindicar a diminuição do volume da TV, incomodam-se com o pagode, começam a afastar-se, portanto, de sua cultura de origem. Formar-se leitor, nestes ambientes, muitas vezes é visto com desconfiança e sinal de arrogância. Cristiano exemplifica este aspecto em sua fala: “Às vezes eu fico até meio tímido de falar quando um colega pergunta: ‘E aí, o quê que você tá fazendo?’, ‘Ah, estou estudando na universidade, fazendo história...’. Aí, fica aquele silêncio, né? Eu já até me sinto tímido de falar nisso porque eu fico com medo de estar querendo me gabar, né? Algo assim que ele não conseguiu”.

A concepção de infância e o lugar da criança na dinâmica destas famílias também é um fator de distinção quanto às histórias de formação destes leitores universitários. Nas camadas médias e altas, a criança é um ser em formação à qual destinam-se muitas atenções, cuidados e investimentos. A infância é protegida, preservada por um véu de fantasias e contos de fadas. A presença do livro infantil nas trajetórias de formação destes leitores comprova o valor que a leitura representa e o investimento destas camadas sociais na formação de leitores. Regina, em sua entrevista, lembra-se da experiência da leitura quando criança:

O que me marcou, eu me lembro que eu deveria ter uns seis, sete anos, no... Eu não lembro agora se é no Fashion Mall ou se é no Shopping da Gávea... tinha uma loja que era de brinquedos, mas que estimulavam a capacidade intelectual das crianças... daqueles brinquedos de madeira... Tinha livros também e a minha mãe comprou pra mim um livro de mitologia grega que eu tenho até hoje. E eu me lembro que lia e relia. Eu passei muitos anos lendo. Eu lia com muita dificuldade, mas lia pela fascinação que aquele livro me dava, entendeu? Pela capa, por ele todo, o conteúdo, eu queria ler, eu queria saber, eu gostava. *Ele tinha figuras?* Tinha desenhos, representações, e eu me fascinava com aquilo.

Inversamente, nas camadas populares, a criança participa muito mais das atividades produtivas da família<sup>9</sup> e a concretude da realidade também lhe diz respeito, tanto quanto aos seus pais. Muitos têm tarefas domésticas como Adriane que tomava conta de uma sobrinha quando tinha apenas sete anos, mesma idade em que Regina visitava sofisticadas livrarias infantis. Lucimar trabalhava na roça, junto aos seus pais, no interior do Maranhão, nas épocas de plantio e colheita. Maria Cláudia ajudava o pai na sua “vendinha”, descarregando mercadoria. Temos, portanto, infâncias diferentes.

A infância nas camadas populares é mais marcada pelas narrativas orais do que pela presença do livro e da literatura infantil, não querendo dizer com isso que as narrativas orais não sejam marcantes na infância da “elite”. Crescem escutando narrativas próprias da família, de sua trajetória, de seus parentes que “ficaram para trás”, dos bisavós que foram escravos, de como os senhores eram perver-

---

<sup>9</sup>Sobre este tema, especificamente, ler “Uma infância de curta duração – o significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do ‘fracasso escolar’ nas camadas populares urbanas” (Dauster, 1991).

---

sos, de quanto as mães sofriam como empregadas domésticas em “casas de família” etc. Como a grande maioria é de emigrantes, há uma forte preocupação em assegurar essa história que poderia perder-se muito facilmente. São valorizadas, nestas narrativas, a integridade da família, a “fibra”, a honestidade, assim como uma série de outros valores que preparam esta criança em formação a proteger-se em uma sociedade que a domina e a ameaça, uma espécie de “guia de sobrevivência”.

Mariana, cuja mãe era analfabeta funcional, diz que em casa quase não se lia. O pai participava da igreja e lia a Bíblia, “só lia a Bíblia” e não era de muita conversa, mas gostava de contar histórias de sua vida:

Meu pai era muito meigo... ele perguntava: “Como foi na escola hoje, Mariana?”. E eu pensava; lá vem meu pai com as conversas dele... “Ah, quando eu era criança, eu obedecia meus pais. Trabalhava na roça...” Aí, conversava, falava da vida dele que ele sofreu muito na mão dos outros, aquela coisa... Quando a gente brigava, dizia: “Não pode brigar, eu passei muita dificuldade na vida e nunca briguei com minhas irmãs”. Minha mãe contava que sofreu muito em casa de família... Eu tenho até pena dela mas, assim, acho que é uma forma de mostrar o exemplo da vida dela, o valor e demonstrar o tempo todo. Era mais disso que eles conversavam com a gente.

Lindonéia conta, também, das histórias de seres fantásticos da cultura popular, como o Saci e a Mula-sem-cabeça, entre outros, contadas pelos “mais velhos” no “quintal do terreiro de terra batida”: cultura oral. Lindonéia relembra estas noites com grande nostalgia. Moravam todos juntos num grande terreno, cada qual na sua casa, mas “todos juntos”, na favela de Ilha das Dragas, próximo ao Clube Monte Líbano, na Lagoa Rodrigo de Freitas.

Eles contavam assim, de onde vieram. Aí, ficava naquela coisa assim de descobrir, botar a minha mente pra viajar um pouco. E também histórias assim que contavam de assombração. Aquelas coisas lá da roça, mula sem cabeça... Depois, eu não entrava em casa com medo.

Nos anos de 1970, a favela foi removida para um conjunto habitacional na Cidade de Deus: “Aí, acabou tudo isso. Acabou as festas, as histórias debaixo das estrelas... acabou tudo isso.”

Infelizmente, esta cultura se perde e, nas escolas, as crianças das camadas populares têm acesso a uma literatura criada *por* e *para* as camadas dominantes, uma literatura escolarizada, pedagogizada e que, na maioria das vezes, não fala de sua realidade cotidiana, mas dos sonhos e fantasias dos contos de fadas em que vivem as crianças das camadas privilegiadas. Entretanto, há uma circularidade entre a chamada cultura popular marcada pelo registro oral e a chamada cultura erudita, marcada pelo registro escrito. Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 16):

A leitura se fortalece e se institucionaliza no avesso das práticas associadas aos modos tradicionais de narrar, de tipo oral, fundados na experiência vivida, de sentido comunitário e enraizado no meio rural, cujo desaparecimento Walter Benjamin lamenta. Como se vê, não contradiz essas práticas, senão que as transporta para o meio urbano e para o universo domesticado da família burguesa. Não por acaso os primeiros livros de sucesso entre a infância européia, iniciadores da literatura infantil, resultam da apropriação dos contos populares que circulavam entre os homens do campo.

Contudo, cabe lembrar que, em suas formas mais modernas, a propagação da leitura depende ainda de uma valorização positiva do lazer.

O acesso a livros na infância das crianças das camadas populares se dá de forma bem diversa da relatada por Regina. Na maioria das vezes, são livros herdados pelas patroas das mães. Dificilmente se tem acesso a livrarias e a opção da escolha – o que é fundamental na formação de um

---

leitor: a autonomia – fica, infelizmente, restrita às circunstâncias, à própria sorte. Lindonéia relata seu contato com livros na infância:

Meu pai era porteiro. Eu ia pro prédio onde ele trabalhava, subia pra casa da menina que eu fiz amizade e ia pra biblioteca da casa dela ficar com os livros. Olha que barato! Que eu... é... minha paixão sempre foi ler, né? *Como é que começou isso? Teus pais liam?* Não, minha mãe, ela nunca foi muito de ler. Minha mãe era muito de escutar rádio. Minha mãe escutava rádio o tempo todo. *Escutava o quê? Notícia, música?* Música, muitas! A programação de rádio assim, lá em casa, era o dia todo. Ainda não tinha televisão também. Ela ouvia muito rádio, isso eu me lembro muito bem e aí eu fui estudar. Eles me colocaram pra estudar com uma professora particular que me alfabetizou... Lembro do nome dela, era Aracy. Ela era uma pessoa negra, não sei se ela era professora mesmo.

Maria Cláudia declarou ser “rata de biblioteca” desde criança. Conhece todas as bibliotecas públicas dos bairros próximos de sua moradia, mas o uso que fazia delas era principalmente escolar: “pra fazer pesquisa”. Adriane, cuja família tem um nível de escolaridade mais elevado que a maioria dos entrevistados “bolsistas” (sua mãe é enfermeira), relatou que, desde pequena, apesar das dificuldades financeiras, a mãe se associou ao “Círculo do Livro” e, todo mês, escolhia um livro para si e deixava que ela escolhesse um também. Deste modo, teve acesso a uma edição do *Menino Maluquinho* de Ziraldo. Mariana lembra-se de que o pai, uma vez, comprou uma coleção de livros de um vendedor ambulante: enciclopédia.<sup>10</sup> Sempre que podia, comprava, mas as coleções ficavam na estante da sala e quase ninguém lia, só para fazer pesquisa escolar.

## PRÁTICAS DE LEITURA

Estes dois casos relatados de aquisição de livros são apenas exceções que confirmam a regra. O acesso ao livro, nas camadas populares é, em geral, difícil e a relação com o mesmo fica bastante mitificada, sendo este objeto, muitas vezes, fetichizado.

A seguir, procuro comparar as práticas de leitura, a relação com o livro como objeto e a relação com a leitura como prática cultural, entre estes dois grupos de estudantes universitários.

Uma diferença na comparação dos relatos dos dois grupos de entrevistados diz respeito ao que Sartre denomina de “cerimônias de apropriação” dos livros<sup>11</sup> e o conceito de biblioteca particular. Regina faz referência a esta prática quando comenta a leitura que fez de um livro que pertencia a sua mãe:

Eu olhava (o livro) e dizia: “eu ainda vou ler este livro”. E ele era grande, e eu queria provar para mim mesma que eu era capaz de lê-lo, entendeu? Eu demorei muito tempo, mas eu li. Minha mãe

---

<sup>10</sup>Sobre o papel das enciclopédias na trajetória de formação de leitores das camadas populares, ver Pavão, 2001.

<sup>11</sup>Em seu livro *As palavras*, Sartre (2000, p. 34) escreve sobre o contato com o primeiro livro infantil que lhe foi apresentado: “Eu quis começar na mesma hora as cerimônias de apropriação. Peguei os dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente na “página certa”, fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito tratá-los como bonecas, acalentá-los, beijá-los, surrá-los. Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe.” Neste trecho, o jovem Sartre tenta imitar a *mise-en-scène* que observara seu avô fazendo na biblioteca e que muito o impressionava. Como ainda não sabia ler, imaginava que estes eram os gestos (mágicos) diante dos quais um livro se daria a ler. Utilizo-me do conceito “cerimônia de apropriação” abrangendo práticas como assinar o nome nos livros, fazer marcas de leitura, anotações diversas, encapar etc. Todas estas práticas, como descreve Chartier (1991) dizem respeito ao momento em que a leitura se tornou uma prática individual e burguesa, num sentido mais amplo.

---

já tinha lido, tinha até o nome dela escrito. Um costume que eu peguei também. Todos os meus livros têm o meu nome. Alguns têm a data de quando eu ganhei, ou de quando eu li. Hoje em dia, eu ponho o mês que eu li, não mais o que eu comprei. Pra dizer: eu li este livro em tal mês. É um desejo inconsciente de marcar os meus livros. Eu sou altamente egoísta com os meus livros, se eu pudesse, eu dormia em cima deles. Eu tenho sentimento pelos meus livros. Tem livros que não saem do meu quarto de jeito nenhum, são os meus maiores tesouros.

Quanto à maneira de se relacionar com o objeto livro, vimos que os estudantes das camadas privilegiadas têm a cultura de (e poder aquisitivo para) possuir livros. Em suas casas, cada indivíduo tem, em seu quarto, uma pequena biblioteca. Dizem, sempre que possível, preferir adquirir os livros do que fazer empréstimo na biblioteca. Uma das razões refere-se à liberdade de fazer notas no livro, orientando, assim, a sua leitura. Além disso, parece haver uma ligação entre a formação de uma biblioteca particular de uma determinada área do conhecimento e a construção da identidade do profissional. Regina valoriza, também, a formação de uma biblioteca particular: “Muitas vezes não vale a pena (tirar fotocópias de trechos dos livros indicados pela faculdade). Um advogado não vive sem a sua biblioteca, não vive, não vive”. A formação de uma biblioteca particular facilita, segundo alguns entrevistados, a consulta durante os estudos e elaboração dos trabalhos. O livro também é preferido em relação à fotocópia porque, segundo Belisa “fica aquele monte de papel solto... eu só uso porque os professores pedem. O livro é bem melhor”.

Contrariamente, muitos bolsistas relatam a necessidade, por exemplo, desde a infância, de cuidar dos livros escolares, de forma a não empreender neles, justamente, marcas pessoais, para que pudessem ser reutilizados pelos irmãos. Na universidade, dificilmente compram os livros indicados. Duas entrevistadas bolsistas relataram o costume de procurar livros usados em sebos. Neste caso, chegaram a comentar o prazer de ter em mãos livros que *pertenceram* a outros leitores, com suas marcas de leitura e de apropriação.

Mas na maioria das vezes, suas práticas de leitura restringem-se às fotocópias e, mesmo assim, este consumo é, segundo relataram, o que mais pesa economicamente na vida universitária, mais do que os gastos com transporte e alimentação. A fotocópia, em especial para o universitário de baixa renda, é o que viabiliza, minimamente, o acesso ao conhecimento na universidade.<sup>12</sup> Na fala de Juliana “xerox não é consumo, é arroz com feijão”, artigo de primeira necessidade.

A fotocópia, nestes setores, chega a ser preferida aos empréstimos de livros na biblioteca. Uma das razões é muito simples: este suporte permite, às camadas populares, a realização das “cerimônias de apropriação” que, no caso das fotocópias, não se restringem às anotações e marcas de leitura no próprio texto; fazem parte destas cerimônias, em casos especiais, a encadernação caprichosa e artesanal, passando pela organização em pastas do material fotocopiado.

É bem verdade, entretanto, que este tipo de organização do material fotocopiado é mais recorrente nas camadas privilegiadas, talvez até em função da facilidade de recursos para aquisição de pastas e lugar adequado para guardá-las. A maioria dos bolsistas diz procurar sistematizar as fotocópias agrupando-as por disciplinas em envelopes plásticos, enquanto os critérios de organização deste material pela “elite”, muitas vezes dizem respeito ao assunto, podendo acrescentar àquele “arquivo” textos adquiridos além das orientações pedagógicas. A falta de espaço físico nas residências e mobiliário adequado como estantes leva os “bolsistas” a “enfiar tudo no fundo do guarda-roupa quando acaba o semestre” sem um sistema de classificação eficiente, de modo que a recuperação

---

<sup>12</sup>Especificamente sobre o papel das fotocópias na formação universitária, ver Pavão, 2002a.

---

deste material, quando se faz necessário no futuro, se torna, muitas vezes, inviável. Considero que as condições de organização do material impresso de uso pessoal componham diferentes disposições para as práticas de leitura.

Sobre a questão do *vir a ser* universitário, de construir a identidade de estudante universitário, Lucimar comenta: “Por enquanto, as coisas tão cabendo no armário... mas cada semestre tem mais um montão de papel... daqui a pouco não sei como vai ser”. Ou seja, a própria vivência universitária vai exigindo reordenações em seu cotidiano, inclusive na disposição dos espaços da casa em função de novas prioridades; há uma dimensão formadora evidente no meio de socialização universitário em relação ao *habitus* da leitura.

Interessante registrar que o livro como objeto é extremamente valorizado pelos “bolsistas”, apesar das dificuldades em adquiri-lo. Exemplar é o caso de uma estudante que, considerando um dos livros indicados pelo professor muito importante de se ter, mas, ao mesmo tempo, não dispendo de recursos financeiros para comprá-lo, fotocopiou-o integralmente e colou as páginas (frente e verso), reconstituindo-o como objeto, em brochura artesanal.

Outro motivo alegado sobre a preferência do uso das fotocópias pelos “bolsistas” é, em primeiro lugar, a falta de tempo para freqüentar a biblioteca, uma vez que a maioria trabalha além de estudar e, em segundo lugar, uma certa falta de “intimidade” com bibliotecas em geral.<sup>13</sup> A estrutura da biblioteca costuma intimidar os estudantes das camadas populares.<sup>14</sup> Valdir reclama também da “cobrança da universidade com relação ao atraso dos livros”. Além de considerar “altíssimo”, reclama da transparência do uso desta verba.

A informatização constitui uma barreira, mas a rede de solidariedade entre os estudantes ameniza bastante este problema. Vejamos a fala de Mariana sobre a sua relação com a biblioteca da universidade:

No começo, assim, eu não sabia nem mexer em computador, então eu me sentia assim, meio deslocada. Eu entrava e via aquele pessoal lendo aquela porção de livros. Parecia que todo mundo já sabia muito bem a técnica, que era uma coisa familiar, né? Então, quando você não conhece nada... quem eu vou perguntar? E as pessoas são muito individualistas, né? *E os funcionários não se oferecem para ajudar?*<sup>15</sup> No início do ano até ficam olhando, mas se você não pedir... Então, geralmente eu ia em grupo, eu nunca ia sozinha. Ficava com vergonha, sempre ia com alguém que sabia, que ia lá e apertava (os teclados do computador) até que saía. Eu ficava com vergonha... agora não, se tiver que pedir ajuda, eu peço. (A biblioteca) é muito agradável, mas assim, você só percebe isto quando você está depois de um tempo. *Por que depois de um tempo?* Depois você percebe que você também é igual a eles. Não é porque eles estão de terno e gravata com aquele mundaréu de livros, com aqueles livros enormes, que eles são mais inteligentes que você. Mas tem pessoas que te olham de cima abaixo. Às vezes parece que eles tão pensando: “Essa daí vai chegar e vai sair, não vai saber nem pegar um livro”.

---

<sup>13</sup>Sobre o ambiente da biblioteca como um espaço altamente sacralizado e os ritos de agregação em seus vários ambientes, até o salão de leitura, ler “A invenção do Leitor acadêmico: quando a leitura é estudo” (Dauster et al., 2001).

<sup>14</sup>Foi observado, no interior deste grupo, um forte sentimento de não-pertencimento. Como foi discutido em trabalhos anteriores (Pavão, 2001), há um grande esforço no sentido de construir a identidade de estudante universitário nestes setores.

<sup>15</sup>Sabe-se que a grade curricular do curso de biblioteconomia não inclui disciplinas voltadas para área de educação. No V Seminário sobre Biblioteca Escolar, realizado no 13o Congresso de Leitura do Brasil, foi amplamente discutida a necessidade de revisão curricular destes profissionais no sentido de estarem preparados para acolherem não-leitores e, ainda, engajarem-se em projetos de formação de novos leitores. Considera-se que os bibliotecários sejam mediadores importantes na formação de leitores.

---

Sobre seus sentimentos em relação ao espaço da biblioteca, Valdir relata: Antes de mais nada, me sinto uma pessoa *em busca de conhecimento*. Uma pessoa que está ali, é... como é que eu vou dizer? ... *Em busca do conhecimento, de esclarecimento*. A gente tem *muitas dúvidas*, muito porque a gente fica muito *ansioso*, a procura é muito *ansiosa* por estas informações (...). É uma sensação de *angústia*, de *tristeza*, mas ao mesmo tempo de *esperança*; não aquela esperança de espera, mas aquela esperança de você, de repente, *fazer parte de um contexto*, estar contribuindo para quê... sabe? Estar contribuindo para a mudança (os grifos são meus).

A relação da “elite” com a biblioteca da universidade é marcadamente diferente da descrição de Mariana. O convívio no mundo letrado e a familiaridade com outras bibliotecas antes do ingresso na universidade garante um sentimento de grande intimidade com este universo e suas regras de sociabilidade. Em geral, são o que poderíamos chamar de usuários *autônomos*,<sup>16</sup> ou seja, capazes de traçar seus próprios projetos de leitura, independente das orientações pedagógicas e da tutela dos professores.

A autonomia de leitura entre os estudantes da “elite” pode ser observada pela diversidade de termos próprios que forjam em seus relatos para referirem-se às leituras fora das orientações pedagógicas: as categorias “livro por fora” ou “livro extra”, “livro aleatório”, “que não foi indicado”, “sem ser livro didático” aparecem na fala de Fátima. Em entrevista, Amélia contrapõe os “livros de presente” aos “livros para estudar”. As categorias “leituras obrigatórias” e “leituras sugeridas” aparecem no relato de Sandra para quem a biblioteca “seria um complemento na sua formação geral, não só na formação acadêmica”. Praticamente, todos os entrevistados da “elite” mantêm intensas práticas de leitura fora das orientações de seus mestres. Lêem romances, “livro de história”, “livro de filosofia”, jornais, revistas, consultam a internet, freqüentam outras bibliotecas.

Enquanto para a “elite”, a biblioteca pode ser, também, um espaço de fruição e gratuidade, para os “bolsistas” é um espaço de trabalho. Enquanto para estes, é um “mundaréu” de livros, para aqueles, acostumados com bibliotecas ainda maiores, inclusive de universidades estrangeiras a que tiveram acesso ao longo de sua trajetória de vida, esta mesma biblioteca pode parecer obsoleta e dispensável, utilizada, algumas vezes, exclusivamente para ler, entre um tempo e outro de aula, o livro que traz de casa. Sandra, por exemplo, comparando as bibliotecas das escolas americanas que freqüentou, relatou que achou “as bibliotecas de lá bem mais completas, bem mais variadas.”

O tempo, como já foi mencionado, é uma categoria de distinção importante na relação com a leitura entre um grupo e outro. Este mesmo tempo de ócio ao qual Paul Lafargue (2000) já se referia no século retrasado como uma reivindicação importante para as classes trabalhadoras: tempo para pensar e fruir da cultura, das ciências e das artes, o que resultaria, segundo o pensador, no desenvolvimento dos conhecimentos e da capacidade de reflexão. O mundo do trabalho, no qual são socializados e para o qual são preparados desde a infância, como vimos, “rouba”, por assim dizer, o tempo dos “bolsistas” para a fruição da leitura, de modo que suas práticas leitoras restringem-se, em geral, às orientações pedagógicas.

A relação entre ócio e leitura nos leva de volta às imagens de leitores do século XVIII relatadas nos trabalhos de Chartier. Hoje, efetivamente, quem tem tempo para ler? Se, como vimos, o espaço físico é uma condição importante para se darem as práticas de leitura individual, o tempo também é determinante e representa mais uma fronteira entre os dois grupos de estudantes em ques-

---

<sup>16</sup>Sobre a questão da autonomia, ver “Práticas de leitura e escrita na escola Carmim: vivência ou experiência? Autonomia ou automação” (Pavão et al., 2001).

---

tão. Como nos chama atenção Larrosa (1998), a dimensão espaço-tempo está na base da tradição humanista e da formação do leitor moderno: espaço de *recolhimento* como diz o autor, referindo-se à raiz etimológica comum das palavras *ler* e *recolher-se*.

Luiz Antônio Aguiar, escritor infanto-juvenil (DAUSTER, 2000) valoriza esta dimensão na sua trajetória de formação ao relatar o período em que uma hepatite lhe deu condições para dedicar-se à leitura e à escrita. Da mesma forma, a entrevistada Regina atribui ao longo período de recuperação de uma cirurgia, um maior envolvimento com as práticas de leitura.

Retornando ao trecho já citado de Lajolo e Zilberman (1999, p. 16): “a propagação da leitura depende ainda de uma valorização positiva do lazer”, lazer do tempo ocioso ao qual se refere Lafargue em seu “O direito à preguiça”, não o lazer orientado para o consumo. Segundo ele, “a indústria cultural, a indústria da moda e do turismo, a indústria do esporte e do lazer estão estruturadas em conformidade com as exigências do mercado capitalista e são elas que consomem todo o tempo que Lafargue esperara que fosse dedicado às virtudes da preguiça” (CHAUI, in: LAFARGUE, 2000, p. 48), entre as quais o autor refere-se, especificamente, à leitura.

Ora, se tomarmos esta dimensão temporal como uma categoria de análise das práticas de leitura relatadas nas entrevistas, temos mais um divisor de águas. Nos relatos dos estudantes de “elite”, a leitura e o estudo são relatos, muitas vezes (*e não exclusivamente*, é bom deixar claro, para não corremos o risco de dicotomizações e fronteiras muito rígidas) como práticas de *lazer*, enquanto para os “bolsistas”, a leitura identifica-se mais com a dimensão de *trabalho*, tanto pela falta de tempo, quanto pela dificuldade da leitura como função cognitiva. Adriane em sua entrevista desabafa: “Ler era um *bicho* mesmo!” (a ênfase é dela).

Enquanto para Fátima, estudar é uma prática complexa que envolve gestos como ficar “à vontade, assim, questão mesmo de roupa, questão de comer enquanto fica estudando...”, ou para Maria ao dizer, literalmente, que estudar para ela “é um lazer mesmo”, ou ainda Eduardo que afirma *amar* ler: “meu maior vício é leitura em geral”, e mais adiante diz: “Eu leio principalmente em casa ou na piscina do meu prédio. São os lugares que, quando eu tenho tempo, eu gosto de ler”.

Estes depoimentos confrontam-se radicalmente com o espaço de leitura improvisado, em cima da laje, tendo que lidar com a interferência do som do Forró dos vizinhos, mas ainda assim, um espaço de *recolhimento*, provavelmente difícil no interior de sua residência, como vimos na fala de Cristiano.

Valdir diz que o trabalho atrapalha: “Em virtude da nossa dificuldade (e aqui, temos um exemplo de sentimento de pertencimento ao grupo dos “bolsistas”)... isso atrapalha pra caramba. (...) Eu vou à biblioteca, leio e, durante a leitura, durmo. Isso é natural. Se você fizer uma pesquisa ou, de repente, olhar dentro da biblioteca, você percebe que outras pessoas também (dormem). Eu acho que é natural, o cansaço.”

Lucimar relata as condições de suas práticas de leitura: “Eu leio no ônibus, na fila de espera, no banheiro, sábado, domingo, feriado... leio à noite. Ainda tenho que cuidar de casa, comida, criança, reunião de pais. Tem que ter muita disciplina, tem que xerocar e ler, xerocar e ler, não pode deixar acumular. *Estudar é um privilégio?* Para poucos. Para quem trabalha, tem que ser herói”.

Se pensarmos ainda no suporte eletrônico de leitura, as diferenças de acesso se acirram ainda mais. Diferenças para as quais os professores desta universidade, em especial, por ainda não estarem acostumados com este público e suas idiossincrasias, não são, em sua maioria, muito conscientes. Muitos não aceitam trabalhos manuscritos, de um lado por ignorar o problema de acesso, de

---

outro, por considerar a exigência da digitação dos trabalhos uma forma de pôr em movimento a reivindicação por condições institucionais de democratização do acesso à mídia eletrônica.<sup>17</sup>

*Do lado de lá*, todos possuem computadores em suas residências, tendo acesso à internet. Muitos relatam já a prática de leitura de romances pela rede, na própria tela. Alguns possuem *laptop*. *Do lado de cá*, apenas os dois irmãos possuem computador em casa. Os demais engrossam as filas para utilização do laboratório de computadores da universidade. Mais uma vez, o tempo não age a seu favor. A utilização dos computadores restringe-se à digitação dos trabalhos, na maioria das vezes, infelizmente, não se tem nem tempo para isso e, quando o professor não cede, costumam contratar serviços de digitadores. Nos trabalhos em grupo, na divisão das tarefas, muitas vezes tomam para si a tarefa intelectual do trabalho para poderem delegar aos colegas que têm tempo de ir ao laboratório, a tarefa de digitação. É um círculo vicioso pois, quanto menos digitam, mais dificuldades encontram, e mais tempo se perde no laboratório, tempo que é limitado e, para os que não dominam a técnica, é todo consumido em “tentativa e erro”, como diz Fabiana. Vejamos a fala de Lucimar:

Não dou conta de ir (ao laboratório). Às vezes, pego e-mail do Fórum (de Educação Infantil) com a ajuda da Mariana. Agora, tenho e-mail no laboratório. Tem o passo a passo lá, mas eu não dou conta. Aí, vou, mas deixo de ir um mês e já esqueço tudo. É preciso constância.

Mas se por um lado a mídia eletrônica constitui mais uma barreira em direção ao mundo letrado, por outro, democratiza o acesso a obras cuja aquisição seus recursos financeiros não proporcionariam. O tempo, entretanto, parece ser uma categoria delimitadora de fronteiras importante no perfil destes leitores e de suas relações com a cultura escrita.

## COMENTÁRIOS FINAIS

Se retomamos a imagem do leitor recostado em sua *chaise longue* absorto na leitura de um livro e a confrontamos com as imagens trazidas pelas observações e relatos desta pesquisa, a diversidade de formas de se relacionar com os impressos nos salta aos olhos. Não apenas a forma de relação com o material impresso não é universal quanto também são diversas a própria materialidade dos impressos e suas vias de acesso.

Apesar das evidências, a representação do leitor ensimesmado e em silêncio diante do objeto-livro, construída pelas camadas dominantes, permanece ainda presente em nosso imaginário, de forma a, muitas vezes, não sermos capazes de reconhecermos situações de leitura que dela se afastam. Esta é a leitura que se tornou legitimada. Aquele é o leitor que, de forma mais ou menos consciente, tendemos a universalizar.

Procurou-se, neste ensaio, desenvolver uma perspectiva crítica à universalização de um determinado leitor em detrimento de outros, sem perder de vista, contudo, que há uma disputa importante envolvendo relações de poder sobre as desigualdades de acesso à cultura escrita em nosso país.

Segundo Oswald (1999), “a institucionalização da aprendizagem da leitura, projeto que veio à tona no âmbito da modernidade, não supõe, necessariamente, a formação do leitor” (1999, p.

---

<sup>17</sup>O artigo intitulado “Projeto usa conceito do orelhão para oferecer acesso à internet”, publicado na Folha de São Paulo (8/12/2001), cita trabalho do sociólogo Sérgio Amadeu, autor do livro *Exclusão Digital – A miséria na Era da Informação*, que fica aqui como referência de leitura para aprofundamento no tema.

---

47). Este tema é de grande atualidade entre nós. Recentemente, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) avaliou mais de 265 mil estudantes entre 15 e 16 anos de 32 países sobre sua capacidade de leitura, assimilação e interpretação de textos. O Brasil ficou na última colocação. Os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foram piores do que os do ano passado. A explicação do ministro Paulo Renato para os dois resultados foi, respectivamente, que “a escola brasileira não sabe ensinar a ler e ponto” e “no ano passado, havia menos carentes”.<sup>18</sup> Há uma contradição em termos nestas duas afirmações. Na primeira, o ministro atribui o fracasso da formação de leitores à escola brasileira, enquanto na segunda afirmação, credita o mau desempenho aos estudantes carentes, ressuscitando o paradigma do *déficit* das camadas populares que sustentou as políticas compensatórias pós-1964.

Segundo Oswald (1999), referindo-se a trabalhos de Magda Soares, enquanto a alfabetização garante às crianças das classes privilegiadas que se transformem em leitores, às crianças das classes menos favorecidas, ela permite apenas que aprendam a ler. O prolongamento da alfabetização em leitura (fazer uso social do sistema de representação escrita) é dificultado ou impossibilitado pela ausência de políticas voltadas à democratização das condições de acesso à leitura. “O modo pelo qual essas condições se distribuem pelas diferentes classes confere um valor discriminativo” (OSWALD, 1999, p. 47). Diz Soares: “Enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimento, de experiências, as classes dominadas a vêem pragmaticamente, como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida” (SOARES, ap. OSWALD, 1999, p. 47).

Se, por um lado, considero um equívoco desqualificar as práticas de leitura das camadas populares, bem como a riqueza da cultura oral que lhes é própria, seria igualmente equivocada desconsiderar as grandes desigualdades que assolam nosso país. O reconhecimento destas desigualdades, no caso, de acesso aos bens culturais em geral, e à cultura escrita em particular, nos coloca em uma situação de cobrar dos órgãos competentes políticas públicas mais eficazes para que ler não seja um *bicho*.

Uma categoria importante que surgiu nesta pesquisa foi a dimensão formadora da própria universidade nas trajetórias de leitores. Muitos afirmam ter “aprendido”, ou “começado a ler *de fato*” na universidade. O nível de escolaridade dos professores universitários, diferentemente dos professores do ensino fundamental e médio,<sup>19</sup> a indicação de leituras, a disponibilização dos textos (seja no suporte fotocópia ou nos livros da biblioteca) e a formação de *comunidades de leitores*, nos termos de Chartier (1990), favorecem a formação de leitores autônomos no interior do ambiente universitário, especificamente.

Os meios de socialização secundária, como as instituições pedagógicas, são mais influentes nas trajetórias de formação de leitores das camadas populares do que nas camadas médias e altas. O meio de socialização primário das “elites” proporciona, no seu interior, a formação de comunidades

---

<sup>18</sup>Declarações publicadas no JB, respectivamente no dia 5 de dezembro de 2001 em matéria intitulada: “Aluno brasileiro é o pior em leitura” e, no dia seguinte, na matéria “Ensino médio tira notas baixas”.

<sup>19</sup>Matéria divulgada na Folha de São Paulo (30/12/2001) informa que o questionário socioeconômico do provão 2001 mostra que candidato à carreira de professor de ensino fundamental é filho de pais de baixa escolaridade, perfil que se distingue bastante dos que saem de cursos mais concorridos, como medicina, ou de oferta mais comum nas faculdades, como direito e administração. Em pedagogia, por exemplo, 9,8% dos pais nunca freqüentaram a escola e 54,7% não completaram a 4a série do ensino fundamental.

---

de leitores. No caso das camadas populares, o movimento de acesso aos bens culturais e à cultura escrita é uma *luta por mudança*, um ato *heróico*, para aqueles que trabalham.

Ler... (pausa) parece ser uma parada simples, uma palavra pequena, mas que guarda dentro dela uma riqueza, uma grandiosidade muito grande. Quando fala ler, a gente lembra de leitura. Quando fala de leitura, a gente lembra das pessoas que não sabem ler, os analfabetos... Quando você fala de leitura, você fala de dominar a palavra, dominar a palavra... dominar... Muitas vezes, a luta do mundo é trazer uma filosofia, trazer uma idéia, é você revolucionar... Revolucionar, enfim... (risos) entendeu? (Valdir, bolsista).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: Entre práticas e representações – Memória e sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.
- \_\_\_\_\_. *História da vida privada – da Renascença ao Século das Luzes 3*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- DAUSTER, Tania. Uma infância de curta duração – o significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do ‘fracasso escolar’ nas camadas populares urbanas. *Cadernos de Educação da PUC-Rio*, Rio de Janeiro, 1991.
- DAUSTER, Tania; GARCIA, Pedro Benjamim. *Teia de Autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DAUSTER, Tania. “Bolsistas” e “elite” – a construção diferencial de identidades de estudantes universitários, 2001. Mimeogr.
- DAUSTER, Tania; DUARTE, Rosália; PAVÃO, Andréa; AMARAL, Dione Dantas e MARQUES, Bárbara. A invenção do leitor acadêmico: Quando a leitura é estudo. *Cadernos de Educação da PUC-Rio*, Rio de Janeiro, n. 57, jan. 2001.
- FRAISSE, E. *Les étudiants et la lecture*. Paris: PUF, 1993.
- KUSCHNIR, Karina. Trajetória, projeto e mediação na política. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (orgs.) *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.
- LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. Trad. J. Teixeira Coelho Netto; introdução de Marilena Chaui. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Unesp, 2000.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1998.
- OSWALD, Maria Luíza. Alfabetização, leitura e escola. *Vertentes*, São João del-Rei, n. 13, p. 46-54, jan./jun. 1999.
- PARETO, Vilfredo. *Vilfredo Pareto: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1984.
- PAVÃO, Andréa. Histórias de formação de leitores e escritores em camadas populares, *Anais da Anped*, mar., 2001.
- \_\_\_\_\_. A fotocópia como instituição pedagógica. In: *Reunião da Anped*, 2002a. Trabalho apresentado.
- \_\_\_\_\_. Universidade e setores populares: identidade, motivações e projeto. *Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo e Produção de Identidade*, V. *Anais*. Portugal: Braga, 2002b.
- PAVÃO, Andréa; SOUZA MELLO, Maria Lúcia; FRANGELLA, Rita de Cássia. Práticas de leitura e escrita na Escola Carmim: vivência ou experiência? Autonomia ou automação? In: KRAMER, Sonia; OSWALD, Maria Luíza (orgs.) *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas: Papyrus, 2001.
- SARTRE, Jean-Paul. *As Palavras*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu. *Exclusão Digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2001.

---

### **ABSTRACT**

*When trying to evoke the figure of the reader, most minds will be readily filled by the image of a particular kind of reader: the bourgeois reader that was formed within the project of modernity. We can easily portray him comfortably stretched out on a chaise longue in his porch, oblivious of the surroundings. In his hands, the book-object is held like a treasure. However, if a wider view is taken over those places that concentrate numerous readers, in contemporaneity, it will be easy to note that these readers are as distant from our imagined one, as they are apart from each other. Assuming as a starting point the conception of reading as a cultural praxis (Chartier), we'll know that besides being historically variable, the relationship one has with reading is influenced by one's environment of socialization. It's in this sense that I seek, by means of observation and interviews, to confront the differences found in the reading conditions and praxis of university students from various social strata.*

**Keywords:** reading, university, education.

### **RÉSUMÉ**

*Si nous pensons à la figure du lecteur, nous serons probablement envahis par l'image d'un certain lecteur, a savoir, le lecteur bourgeois qui s'est formé au sein d'un projet de modernité. Il est possible de l'imaginer étendu à l'ombre sur sa chaise longue, oublié du monde autour de lui. Entre ses mains, l'objet-livre est son trésor. Cependant, il nous suffirait d'élargir la visade vers les lieux où se concentrent plusieurs lecteurs, dans la contemporanéité, pour qu'il soit évidé le tant qu'ils s'éloignent de notre lecteur imaginaire, mais aussi, les uns des autres. En prenant comme point de départ la conception de lecture de Chartier, c'est à dire, la lecture comme pratique culturelle, nous savons que, au delà d'être historiquement variable, la relation qu'on a avec la lecture diffère selon le moyen de socialization du lecteur. C'est dans ce sens que j'essaie, par le moyen de l'observation et des entrevues, de confronter les différences de conditions et de pratique de lecture parmi des universitaires appartenant a des couches sociales diverses.*

**Mots-clés:** lecture, université, formation.