

SILVIA MARIA LEME DO PRADO CASCIONE MAZZONETTO

**Estratégias de aquisição do capital literário por
estudantes de Letras originários de camadas populares**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC/SÃO PAULO

2009

SILVIA MARIA LEME DO PRADO CASCIONE MAZZONETTO

**Estratégias de aquisição do capital literário por
estudantes de Letras originários de camadas populares**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Leda Maria de Oliveira Rodrigues.

SÃO PAULO

2009

BANCA EXAMINADORA

MAZZONETTO, Silvia Maria Leme do Pardo Cascione. 2009. *Estratégias de aquisição do capital literário por estudantes de Letras originários de camadas populares*. Dissertação de mestrado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RESUMO

Sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, segundo a qual as camadas populares, em razão de seu escasso capital cultural de origem, destinam-se ao fracasso escolar porque a escola transmite o capital cultural dominante (ou da elite), esta pesquisa tem como objetivo geral caracterizar as estratégias de aquisição do capital literário por estudantes dos cursos de Letras originários de camadas populares. Portanto, os sujeitos de estudo são 56 estudantes do sexto semestre de Letras de uma universidade pública da cidade de São Paulo (Grupo 1) e 36 estudantes do sexto semestre de Letras de uma universidade privada da cidade de Santos (Grupo 2). Os objetivos específicos são: 1) caracterizar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes dos últimos anos do curso de Letras; 2) levantar as estratégias de apropriação do capital literário na trajetória anterior ao curso universitário e no próprio curso de Letras; 3) aferir o aproveitamento desse estudante e o número de desistências em sua turma; 4) verificar o quanto o curso de Letras interfere hoje nas suas atividades culturais. Os fundamentais autores que oferecem apoio teórico na área sociológica, além de Pierre Bourdieu, são Bernard Lahire e Bernard Charlot. Na área de leitura, a principal referência é Antônio Augusto Gomes Batista. Pretendeu-se investigar de que forma (que estratégias, principalmente a leitura) esses estudantes utilizaram para adquirir, na trajetória escolar e universitária, um capital cultural de elite (o capital escolar e o literário) com o qual, supõe-se, tiveram pouco ou nenhum contato: a Literatura, disciplina componente da grade curricular do curso de Letras, sob a hipótese, parcialmente comprovada, de que os sujeitos recorreriam a estratégias (limitantes) para tentar se apropriar do capital, mas essa apropriação seria superficial. Para isto, foi realizada coleta quantitativa e qualitativa de dados, por meio de questionários aplicados nos dois grupos e entrevistas com dois sujeitos do Grupo 1, além de consulta à secretaria do curso de Letras da universidade pública a fim de obter números de evasão. A análise dos resultados mostrou que Grupo 1 (universidade pública) pertence às camadas médias e populares e o Grupo 2 (universidade privada) pertence às camadas populares. Revelou-se que os sujeitos que ingressam na universidade pública sofrem uma superseleção, antes e durante o curso, e têm, a essa altura, capital cultural mais volumoso do que os sujeitos da universidade privada, cuja relação com a leitura literária é bastante rarefeita. As entrevistas mostraram que uma leitura literária competente está vinculada a singularidades na história dos sujeitos que os distingue entre os pares de sua classe e pode levá-los à mobilidade social.

Palavras-chave: capital cultural, práticas de leitura, leitura literária, camadas populares, estudantes de Letras.

ABSTRACT

The main objective of this report research is to apprehend the strategies for literary capital acquisition to Letters students from lower classes under the sociological perspective of Pierre Bourdieu, to whom the lower classes are destined to the school failure, because the school transmits the dominant cultural capital which is scarce to them. Therefore, the subject of this study are 56 students from the 6th semester of a public college in São Paulo (Group 1) and 36 students in the same semester from a private college located in the city of Santos (Group 2). The specifics objectives are: 1) characterize the social economic and cultural profile in the last year; 2) raise the strategies of appropriation to the literary capital in the path before college and in the same schedule; 3) compare this student improvement and the number of abdication in his group; 4) verify how much the Letters course interferes in his cultural activities today. The main theoretical supports in the sociological area are Pierre Bourdieu, Bernard Lahire and Bernard Charlot. In the reading area, the main reference is Antonio Augusto Gomes Batista. We claim to investigate in which way (which reading and strategies) these students used to obtain in their academic life this elite cultural capital (literary and school), where we presume, they had a little or none contact: literature is the lecture that composes the curricular grade in this course, and we suppose that the student use some strategies to acquit this capital, but the acquisition of the literary capital is only superficial. This has been partially proved. For this, they realized a quantitative and qualitative data collect, making applied tests for both groups and interviews with two students from Group 1, beyond consulting the course secretary of the college to obtain how many students got off. The results show that Group 1 belongs to middle and lower classes and Group 2 to the lower classes. This report reveals that the ones that prefer public college suffers a super selection, before and during the course, and at this point they have more cultural capital than the group of private college. The literary lecture is connected to some singularities in the students' life history that distinguish their relationship to pairs of their classes and allows them to reach a high social level.

Key-words: cultural capital, reading practices, literary reading, popular classes, Letters students.

*Dedico este trabalho à minha
querida professora Gisela Guidi, que
me salvou no momento de absoluta
paralisia, animando-me a progredir e
chegar até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Embora sejam muitas as pessoas que, de várias maneiras, contribuíram sempre para meu aprimoramento e a quem serei eternamente grata, dedico este espaço de modo especial àqueles que efetivamente participaram do processo intelectual, emocional e físico de elaboração deste trabalho.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Leda Maria de Oliveira Rodrigues, que teve como tarefa extra acalmar minha ansiedade ao longo da pesquisa. Agradeço também à Prof^a. Dr^a. Luciana Maria Giovanni pelas importantes recomendações no exame de qualificação. Pelas mesmas razões e principalmente por sua alegre suavidade, sou imensamente grata à querida Prof^a. Dr^a. Paula Perin Vicentin. Agradeço também aos demais professores do Programa EHPS, por extraírem o melhor de cada aluno, e à secretária do programa Elisabete Adania por sua pronta colaboração e usual gentileza. Às minhas colegas de curso, Carol, Licia, Priscila, Renata e Tânia por tantas catarses coletivas. A Adélia, Vanessa e Professor Mouri, pelo acesso aos sujeitos. Às entrevistadas, Elaine e Débora, pelo enriquecimento dado a este trabalho. E ao Rafael, que me ajudou a transcrever as entrevistas.

Merecem um agradecimento cheio de carinho minhas eternas professoras do curso de Letras: Anna Rita, por seu incentivo sempre e Regina Célia, por diversas vezes perceber em mim o que muitas vezes eu mesma não consegui ver.

Meu último e mais comovido agradecimento:

À Emilce e Sandra pelo suporte emocional.

Ao seu Ayrton e a Marcela, pelo *Abstract*.

Ao Lucas, pelas “sugestões estatísticas” e por sua amizade.

Às minhas irmãs-amigas de infância, Simone e Renata, que souberam falar e ouvir nas horas certas.

Aos meus pais, por despertarem e cultivarem em mim o encanto pelo conhecimento.

Ao meu marido Antonio, meu melhor amigo, por toda a liberdade, pela confiança absoluta e por todos os colos que me deu.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I. Expansão universitária e formação docente	24
1.1. A expansão e a privatização do ensino superior	25
1.2. A formação docente no painel da expansão universitária	36
1.3. O perfil do estudante futuro docente	38
Capítulo II. Origem social, capital literário, ensino superior: algumas relações.....	47
Capítulo III. A literatura na escola	54
3.1. Origem da literatura nos currículos escolares	54
3.2. O papel da literatura hoje e a formação do leitor literário	56
Capítulo IV. Perfil dos estudantes de Letras e trajetórias de aquisição literária.....	59
4.1. Curso público e privado: diferenças estruturais	59
4.2. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes	63
4.2.1. Universidade Pública – Grupo 1	64
4.2.2. Universidade Privada – Grupo 2	77
4.3. Índice de perfil cultural, renda e escolaridade dos pais	87
4.4. Os sujeitos de camadas populares: diferenças culturais entre os Grupos 1 e 2..	89
4.5. Entrevista.....	92
Elaine	92
Débora	107
Considerações Finais	114
Referências Bibliográficas	120
Anexos	
Anexo I – Questionário aplicado na universidade pública	126
Anexo II – Gabarito da Parte III do Questionário	136
Anexo III – Roteiro das entrevistas	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de alunos dos cursos superiores participantes do provão, segundo o nível de escolarização das mães – 2001	9
Tabela 2 - Distribuição da IES, cursos e matrículas – Brasil 1996 e 2004	32
Tabela 3 - Renda familiar em reais e em salários mínimos dos inscritos para o vestibular de Letras	42
Tabela 4 - Renda familiar em reais e em salários mínimos dos chamados para a primeira matrícula	43
Tabela 5 - Tipo de escola cursada pelos inscritos para o vestibular de Letras/USP	43
Tabela 6 - Tipo de escola cursada pelos chamados para a primeira matrícula	44
Tabela 7 - Porcentagens mais altas do nível máximo de escolaridade dos pais dos inscritos para o vestibular de letras	44
Tabela 8 - Porcentagens dos pais com superior completo e mestrado/doutorado dos chamados para matrícula.....	45
Tabela 9 - Matrículas e evasão em Letras segundo o ano	60
Tabela 10 - Distribuição dos estudantes quanto à renda familiar	65
Tabela 11 - Distribuição dos estudantes segundo a profissão/ocupação dos pais	66
Tabela 12 - Distribuição dos estudantes quanto ao nível de escolaridade dos pais	68
Tabela 13 - Distribuição dos estudantes segundo a idade	69
Tabela 14 - Distribuição dos estudantes segundo o tipo de escola freqüentada.....	70
Tabela 15 - Q II -2: Por que escolheu cursar Letras?	71
Tabela 16 - Q II -18: Qual sua expectativa profissional após concluir o curso?	72
Tabela 17 - Q I -15: O que você costuma ler em momentos de lazer?	73
Tabela 18 - Q I -16: Que práticas culturais utiliza, além da leitura, para entrar em contato com os textos literários?	74
Tabela 19 - Índice de perfil cultural	75
Tabela 20 - Distribuição dos estudantes quanto à renda familiar	78
Tabela 21 - Distribuição dos estudantes segundo a profissão/ocupação dos pais	79
Tabela 22 - Distribuição dos estudantes quanto ao nível de escolaridade dos pais	80
Tabela 23 - Distribuição dos estudantes segundo a idade	81
Tabela 24 - Distribuição dos estudantes segundo o tipo de escola freqüentada	82
Tabela 25 - Q II-2: Por que escolheu cursar Letras?	83
Tabela 26 - Q II-19: Qual sua expectativa profissional após concluir o curso?	84
Tabela 27 - Q I-15: O que você costuma ler em momentos de lazer?	84
Tabela 28 - Q I-16: Que práticas culturais utiliza, além da leitura, para entrar em contato com os textos literários?	85

Tabela 29 - Índice de nível cultural Grupo 1 e Grupo 2	86
Tabela 30 - Q II - 8: Quanto às leituras indicadas pelos professores você costuma ler.....	88
Tabela 31 - QII- 9: Estratégias para dominar o texto literário	89
Tabela 32 - Índice de nível cultural	91
Tabela 33 - Resultado da “provinha”	91

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe o estudo das estratégias de aquisição do capital cultural literário – considerado de elite, sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu – por estudantes de letras originários de camadas populares.

A Literatura ou, *grosso modo*, o conjunto de obras escritas exemplarmente, constituintes da cultura considerada erudita, é uma disciplina obrigatória nos currículos escolares do Ensino Médio do Brasil.

Segundo Cândido (1995):

(...) nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (p.243).

Numa linha de pensamento semelhante, Colomer (2007) analisa a função dos estudos literários na escola:

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta idéia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo (p. 27).

Mas, estranhamente, ao compor o currículo escolar, a Literatura perde sua força de equipamento intelectual e afetivo, de instrumento de combate, de reconfiguradora da atividade humana, pois alcança o estado institucionalizado de *capital cultural*, conceito cunhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Segundo o autor, as famílias transmitem aos filhos, “mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e interiorizados, que contribuem para definir, entre outras coisas, as atitudes frente ao capital cultural e a instituição escolar” (Bourdieu, 1998a, p.42).

O capital cultural (que pode se apresentar em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado¹) é um recurso social conversível em capital econômico e promotor de distinção – benefícios materiais e simbólicos – para seu detentor. Assim, ao concluir o ensino médio, o aluno recebe um certificado “de incorporação”, uma “certidão de competência” daquele conteúdo curricular constituinte do capital cultural, que lhe permitirá, virtualmente, angariar distinção e/ou capital econômico (Bourdieu, 1998b).

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação a seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. [...]

Ao conferir ao capital cultural possuído por um determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar [...] permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar (Bourdieu, 1998b, p. 78).

Porém, entre o capital cultural incorporado e o institucionalizado existe uma distância, pois o conceito de capital cultural abarca aquilo que, segundo Bourdieu, os economistas desprezam ao fazerem o cálculo do rendimento do investimento escolar (eles consideram apenas os benefícios monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro), isto é: “o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a *transmissão doméstica do capital cultural*”². Além disso, o rendimento econômico e social do certificado escolar também depende do capital social (conjunto de recursos ligados a uma rede de relações fundadas em trocas materiais e simbólicas) posto a seu serviço (Bourdieu, 1998b). Portanto, a aquisição do capital cultural – no caso de nossa pesquisa a literatura – depende não apenas

¹ De acordo com Pierre Bourdieu (1998b), o estado de capital cultural **incorporado** depende da ação de *cultivar-se* por um sujeito, que investe pessoalmente, durante certo tempo, na aquisição (incorporação) desse capital. Já o capital cultural **objetivado** transmite-se materialmente, por meio de objetos - obras artísticas, por exemplo. Por fim, o capital cultural **institucionalizado** é uma certificação que traz autonomia ao sujeito detentor do capital cultural incorporado (ou não): existe uma crença ou magia coletiva sobre sua competência, chancelada por um diploma com valor conversível em dinheiro no mercado de trabalho.

² Segundo Bourdieu (1998a), cada família transmite a seus filhos certo capital cultural e certo *ethos*, sistema de valores implícitos e interiorizados e que definem as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. Essa herança difere segundo as classes sociais e é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e pelas taxas de êxito. (p.42)

da transmissão escolar, mas também da doméstica (ou familiar) e, em alguns casos, do capital social do indivíduo.

Assim, transcendendo a importância de ser instrumento indispensável para a construção de um pensamento crítico, a Literatura, como parte do capital cultural, é compulsoriamente acessível àqueles que, mesmo não pertencendo às classes privilegiadas, herdeiras diretas desse capital cultural³, freqüentam a escola até o Ensino Médio, quando, então, formalmente, ela passa a integrar o currículo escolar. Posteriormente, o estudo da literatura é compulsório para aqueles que optam por cursar Letras, o formador dos futuros professores de Literatura, nossos sujeitos de pesquisa.

Entretanto, o conteúdo literário, seja escolar, seja universitário, porque composto de “cânone”, isto é, de obras representativas de uma cultura erudita, de um trabalho lingüístico apurado, cuja legitimidade advém de uma seleção – realizada, em algum momento, por uma elite intelectual – é restritivo de acesso. Restritivo, pois, para a efetividade da apropriação do cânone literário, requer-se certo nível de letramento, de domínio lingüístico:

O acesso ao mundo da cultura letrada, particularmente aos textos cuja organização sintático-semântica, seleção léxica e estratégias discursivas que se fundamentam em sistemas específicos de valores e regras de interpretação, não se garante com o conhecimento de regras do sistema gráfico e convenções de uso, mas sim pelo domínio dos sistemas de referências que recobrem os textos escritos e pela convivência intensa com um ‘conjunto coeso de discursos’ (Britto, 1998, p. 70).

Espera-se, por razões óbvias, que o docente formado em Letras detenha minimamente a competência lingüística necessária para a aquisição do capital literário. Porém, o domínio dos recursos da linguagem não é a regra, como pude perceber empiricamente.

Em minha experiência como ex-estudante de Letras e como professora de Língua na Universidade e de Literatura no Ensino Médio, em freqüente contato com pessoas da área e com estudos sobre a construção desse conhecimento, pude observar a formação dos novos professores e a aquisição do repertório exigido

³ Segundo Bourdieu (1998a), o sistema de ensino transmite uma cultura escolar “aristocrática”, a mesma cultura transmitida e herdada pelas classes privilegiadas, para as quais, portanto, haverá mais facilidade no desempenho ao longo da trajetória escolar.

durante o curso universitário e a carreira docente. Dois fatos chamaram minha atenção: o primeiro, a insuficiência do nível de domínio lingüístico exigível – ou de “sistemas de referências que recobrem os textos escritos”, que vão além dos “sistemas gráficos e convenções de uso” – por uma considerável parcela dos novos docentes; o segundo, o seu aparente pertencimento, em grande parte, às camadas populares, tradicionalmente alijadas da posse desse capital cultural literário, privilégio das classes dominantes, pois

A linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, porque, enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência, e [...], por outro lado, a linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua efetivamente falada [...] (Bourdieu, 1998a, p.56).

A linguagem acadêmica é, em geral, distante do jovem estudante que provém de camada social popular⁴ e, particularmente no curso de Letras, diversos textos literários, devido à antigüidade ou ao trabalho artístico sofisticado, têm uma linguagem ainda mais longínqua da utilizada pelo aluno. Dada essa defasagem, é preciso tentar compreender, então, de que forma ocorreu a apropriação do capital literário por esse estudante prestes a concluir o curso.

Problema

Conforme ressalta Bresson (2001), a aquisição da escrita e da leitura não pode ser objeto de procedimentos espontâneos:

Trata-se aí, necessariamente, de práticas sociais instituídas em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras, silenciosas ou não, não são suficientes [...]. Esse caráter instituído do escrito e a necessidade de seu ensino são independentes da forma e da codificação [...] (p.26).

⁴ Segundo Bourdieu (1982), a língua universitária é um “amálgama acrônico de estados anteriores à história da língua”, afastada das línguas efetivamente faladas pelas classes sociais. Portanto, a língua universitária não é considerada uma “língua materna” nem para os oriundos das classes privilegiadas. (p.128)

É na escola, portanto, que se dá a aquisição da leitura (e, conseqüentemente, o acesso aos textos literários). Porém, segundo Hébrard (2001), mais que a aprendizagem de uma técnica de decifração, a aquisição da leitura depende de inferências que se apóiam sobre a capitalização cultural específica de cada leitor, que tende, durante a aprendizagem da leitura na infância, a reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato. E por essa estreita ligação do sujeito com seu meio social, a aquisição da leitura não ocorre de forma homogênea entre todos os estudantes/leitores, mas heterogeneamente, de modo mais ou menos difícil segundo sua origem social, sendo a leitura considerada um processo de confirmação cultural relativo ao meio de origem.

As relações entre origem social e cultura escolar já haviam sido interpretadas na década de 1960, por Bourdieu-Passeron (1975), que equipara a cultura escolar à da elite:

[...] Or, la culture de l'élite est si proche de la culture de l'École que l'enfant originaire du milieu petit-bourgeois (et *a fortiori* paysan ou ouvrier) ne peut acquérir que laborieusement ce qui est donné au fils de la classe cultivée, le style, le goût, l'esprit, bref, ces savoir-faire et ce savoir-vivre qui sont naturels à une classe, parce qu'ils sont la culture de cette classe. Pour les uns, l'apprentissage de la culture de l'élite est une conquête, chèrement payée ; pour les autres un héritage qui enferme à la fois la facilité et les tentations de la facilité (p.39)⁵.

Esse descompasso entre o capital cultural familiar e o capital cultural escolar, cuja aquisição se dá de forma “laboriosa” pela criança provinda das camadas populares, terá importantes efeitos sobre seu êxito escolar:

O êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. [...] a influência do meio lingüístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias [...] (Bourdieu, 1998a, p. 46).

⁵ Ora, a cultura da elite é tão próxima da cultura da escola que a criança originária do meio pequeno burguês (e *a fortiori* camponês ou operário) só pode adquirir laboriosamente o que é dado ao filho da classe cultivada, o estilo, o gosto, o espírito, em suma, o saber-fazer e o saber-viver que são naturais a uma classe, pois são a cultura dessa classe. Para alguns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista caramente paga; para outros uma herança que encerra às vezes a facilidade e as tentações da facilidade.

Portanto, a trajetória escolar, ou o percurso de aquisição laboriosa do capital cultural de uma classe social à qual não pertence, restringe as chances do estudante originário de camada popular na obtenção do sucesso e de uma vaga na universidade, favorecendo sua exclusão do processo. Para ele, a conclusão da trajetória escolar e a chegada à universidade não têm a “facilidade” tão “natural” para aqueles que já herdaram a cultura de sua favorecida classe. E a literatura é considerada por Bourdieu um dos mais elitistas capitais culturais. É disciplina obrigatória da grade curricular do ensino médio (literatura brasileira e portuguesa) e também dos cursos superiores de Letras⁶. A origem da literatura na escola será tratada no Capítulo III.

No caso dos cursos de Letras no Brasil, há um grande acesso de estudantes egressos da escola pública, pertencentes à classe popular, contrariando o previsto destino social de exclusão escolar. Afinal, eles não foram excluídos durante esse processo, pelo contrário, chegaram ao desfecho universitário: obtiveram sucesso. E esse fenômeno de chegada aos cursos de formação de professores de Letras acontece, em sua maioria, nas universidades particulares, devido à quantidade de vagas oferecidas por essas instituições. Desde a década de 1990, com a consolidação da política de governo neoliberal, ocorre franca privatização da educação superior e aumento da oferta de vagas nesse setor:

No início da década de 1990, do total de matrículas dos cursos de graduação e pós-graduação no país, as instituições de ensino superior contavam com 37,6%, enquanto as privadas respondiam por 62,4%. Já no ano 2000 [...] as instituições públicas de ensino superior se responsabilizaram por 32,9% e as instituições privadas de ensino superior por 67,1%, demonstrando, dessa forma, uma tendência de crescimento da participação da rede privada no total de matrículas nesse nível de ensino.

[...] No Sudeste, onde se concentra a maior quantidade de alunos da educação superior, as IES [instituições de ensino superior] privadas possuíam 72.7% do total das matrículas iniciais totais em 1994, atingindo um percentual de 76.8% em 1999 (Neves, 2002).

⁶ Nos currículos das cinco maiores universidades do país, estão presentes as disciplinas de literatura brasileira e portuguesa, sendo oferecidas no mínimo por dois semestres, além das disciplinas afins, como teoria literária, por exemplo.

Com a privatização acelerada, ampliou-se a abertura de cursos no período noturno⁷ e promoveram-se reduções do valor das mensalidades⁸, medidas atraentes para o estudante da camada popular. Afinal, ele precisa trabalhar durante o dia para poder se manter, contribuir, às vezes, para o sustento da casa e pagar mensalidades da instituição de ensino superior (IES) privada cujo processo seletivo é menos concorrido do que o das públicas, facilitando o ingresso dele.

Na verdade, o crescimento desenfreado também coincide com a promulgação da LDB 9394/96, consequência das novas políticas educacionais. Conforme apontam dados de pesquisa constante do Catálogo do INEP (Brasil, 2006), a LDB representa um “marco legal básico que sintetiza uma determinada política educacional e desencadeia um processo de reformulação profunda no sistema de educação superior brasileiro”.

Ainda, segundo o INEP (Brasil, 2006):

(...) a expansão da educação superior [...] também tem um sentido de ampliação social, movimento por meio do qual foram incorporados setores sociais, antes excluídos desse grau de formação. A classe média baixa e os trabalhadores foram atraídos, sobretudo pelas instituições privadas que passaram a lhes oferecer cursos mais breves, mais baratos [...] (p. 16).

Essas transformações no ensino superior favorecem a entrada do estudante de camada popular e podem explicar o interesse pela carreira de professor (com opção pelo curso de Letras): além de ser marca de distinção para os membros dessas camadas, é profissão cada vez mais acessível, pela pouca exigência nos processos seletivos e pelo grande número de vagas, principalmente no período noturno, oferecidas por faculdades de qualidade questionável⁹ – o que também indicia a ocorrência de um processo de formação precário.

O Projeto *Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais* (Bueno), do Programa Educação: História, Política, Sociedade, propõe, com base nos estudos de

⁷ Conforme dados constantes do site do INEP - SINAES: nas universidades privadas, há, de acordo com o último censo, 1.475.120 cursos oferecidos no período noturno. Os cursos diurnos representam menos da metade desse número (642.329).

⁸ Na cidade de Santos, por exemplo, onde mora a pesquisadora, dos quatro cursos de Letras oferecidos pelas universidades locais, dois reduziram o valor da mensalidade nos últimos dois anos, conforme se divulgou na mídia local em 2007.

⁹ De um total de 45.180 matriculados nos cursos de Letras em 2005, segundo dados coletados no site do INEP (Brasil, 2007), 34.582 eram vagas no período noturno, contra 10.598 no período diurno, o que reforça a idéia de que o estudante precisa trabalhar para poder estudar.

Bourdieu e Passeron (apud Bueno et al 2007), a análise da relação entre origem/condições sociais e níveis de escolarização e entre origem social e fracasso, lembrando que esses autores puseram em cheque as noções mesmas de fracasso e sucesso, observando que:

(...) sob a aparente democratização de acesso a diplomas diferenciados, o sistema escolar vai se reestruturando e determinados tipos de diplomas, anteriormente mais valorizados, vão perdendo seu 'status' à medida que passam a ser de acesso a um número maior de alunos, especialmente daqueles de origem social popular do que os que anteriormente a ele tinham acesso (apud Bueno et al 2007,p.4).

Para reforçar a suposição de que é cada vez maior o número de estudantes das classes populares cursando Letras, enquanto diminui o número de alunos originários das classes média e alta, citamos os resultados de uma pesquisa que compara alguns cursos segundo o nível de escolarização das mães dos estudantes. Os dados dessa pesquisa, realizada durante o Provão de 2001, foram colhidos no site do Programa Educação: História, Política, Sociedade – Projeto Inclusão/Exclusão Escolar e Desigualdades Sociais: “verifica-se que o nível de instrução das mães dos alunos dos cursos de maior prestígio social¹⁰ é, em termos proporcionais, exatamente o inverso dos cursos de menor prestígio”.

De acordo com a Tabela 1, o curso de Letras tem a antepenúltima posição (depois dele vêm apenas Matemática e Pedagogia) entre os cursos cuja maior parte das mães de alunos não tem escolaridade (8,6% das mães dos estudantes de letras não têm escolaridade) ou possui apenas o fundamental incompleto (48,7% têm o fundamental incompleto), contra, respectivamente, 0,5% e 8,5% de Medicina, curso ocupante da primeira posição e detentor do maior prestígio.

A seguir, a reprodução da tabela:

¹⁰ O critério para determinar maior ou menor prestígio social, no momento, foi considerar a relação número de candidatos por vaga nos cursos oferecidos no vestibular da FUVEST 2008: Jornalismo – 41,63; Publicidade – 41,02; Relações Internacionais – 36,88; Medicina – 33,99; Psicologia – 25,74; Administração – 23,85; Direito – 19,83; Economia – 12,77; Pedagogia – 9,67; História – 9,41; Geografia – 8,06; Filosofia – 6,36; Letras – 5,95. Sem levar em conta a Sociologia das profissões, sabemos que não necessariamente os cursos citados são, de fato, hoje, os mais promissores em termos de carreira profissional (salários altos), mas a representação social (distinção simbólica) parece ser de cursos muito bem aceitos. Daí a concorrência ser muito grande.

Tabela 1- Percentual de alunos dos cursos superiores participantes do provão, segundo o nível de escolarização das mães – 2001

Curso	Nível de instrução das mães					
	Sem escolaridade	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio completo	Superior	Sem informação
Medicina	0,5	8,5	8,2	28,4	53,6	0,6
Odontologia	0,5	9,9	10,3	31,7	46,9	0,7
E. Mecânica	0,5	17,4	15,9	30,2	35,7	0,3
Agronomia	1,9	23,4	14,4	30,7	28,1	1,6
Psicologia	2,3	25,2	14,0	28,2	28,0	2,3
Direito	2,8	22,7	14,3	27,6	31,4	1,2
Física	4,7	36,2	17,3	24,8	16,2	0,7
Letras	8,6	48,7	14,6	17,8	9,6	0,8
Matemática	9,0	50,2	14,6	16,8	9,1	0,3
Pedagogia	9,7	52,3	13,5	16,7	7,6	0,3

Fonte: MEC/INEP, 2001, apud Bueno, J. G. S. et ali. *Projeto Inclusão/Exclusão Escolar e Desigualdades Sociais*, Programa EHPS.

Ora, durante o processo precário de aquisição da cultura escolar aristocrática, algo deve ter ocorrido para o desfecho universitário de relativo sucesso (relativo porque que poucos alcançam as concorridíssimas vagas nas prestigiadas universidades públicas, enquanto outros desistem do curso no meio do trajeto), de falaciosa inclusão profissional (já que seus diplomas lhes rendem também empregos desprestigiados socialmente e parcamente remunerados), na trajetória desses futuros professores, licenciandos em Letras, originários das camadas populares.

Por isso, inicialmente, a intenção desta pesquisa era a observação do perfil e das estratégias de aquisição do capital cultural literário de alunos do período noturno de uma universidade pública (USP) e de uma universidade privada cuja mensalidade fosse a mais barata – justamente os espaços onde, presumiu-se, seria possível encontrar o estudante de baixa renda – na região oeste da cidade de São Paulo (onde se situa a USP). Essa escolha se deu em razão de ser essa a capital do estado e a mais importante cidade do Sudeste, região aglutinadora do maior número de universidades do Brasil. Contudo, devido a dificuldades extremas no acesso aos estudantes da universidade particular selecionada para a aplicação da pesquisa, houve alteração desse grupo de sujeitos, conforme será explicado no item Procedimentos de Pesquisa.

Assim, surgem as primeiras questões: quais as estratégias adotadas pelos estudantes, durante sua trajetória, para se apropriar da Literatura, conteúdo cultural de elite? Isto é, de que forma eles se constituíram usuários da Literatura? Afinal, se eles conseguiram, ainda que com certas deficiências, chegar à fase final do percurso, contrariando o destino social previsto para eles, talvez tenham recorrido a alguma(s) prática(s) cultural(is) específica(s).

Das diversas práticas culturais mediadoras da aquisição da Literatura, (como, por exemplo, adaptações de textos literários para o teatro, o cinema, a TV etc.) a principal, por ser a mediação mais natural, é a leitura do texto escrito. Assim, caminhamos para outra questão:

Para a sociologia das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende. E, por essa razão, ela tem mais freqüentemente valor de sintoma de enraizamento nos grupos sociais que praticam as formas dominantes da cultura do que valor de instrumento da mobilidade cultural em direção a esses mesmos grupos.
[...] na escola não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam (Hébrard, 2001, p.37).

Bourdieu, em debate com Chartier (Chartier, 2001), confirma a participação da escola na aprendizagem da leitura e também destaca a origem social como um determinante no desenvolvimento da leitura:

A leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, isto é, de que o nível de instrução vai ser mais poderoso no sistema dos fatores explicativos, sendo a origem social o segundo fator (p.237).

Portanto, por mais que a técnica de decifração da escrita seja aprendida na escola, ela, obrigatoriamente, confirma-se ou reforça-se no sujeito leitor de acordo com as práticas culturais de seu grupo social, isto é, de acordo com a maneira de ler do grupo social de origem. Um grupo cuja relação com a leitura é esporádico ou mesmo nulo tem poder de influência diverso daquele cuja leitura é um hábito, sobre o sentido que o jovem leitor aprendiz dará ao texto escrito no ambiente escolar e em sua trajetória leitora.

Por isso, faz-se necessário perguntar: se, segundo Hébrard, são maneiras de ler que se revelam na escola, quais são elas na trajetória escolar dos futuros docentes em relação à Literatura?

Segundo o estudo de Batista (1998), realizado sobre práticas de leitura com professores de Português de 5ª a 8ª séries e do ensino médio de Minas Gerais, existe uma representação social de que os professores são *não-leitores*, manifesto:

(...) na imprensa, quando se denuncia o baixo grau de letramento de docentes, revelado por seus usos da escrita ou por suas práticas de leitura [grifo nosso] (p.24).

(...) A mesma representação social do professor-(não) leitor manifesta-se, também, nos resultados de pesquisas sobre docentes e sobre suas relações com a leitura. Eles indicam que os professores leriam pouco e com pouca familiaridade impressos voltados para o desenvolvimento de sua formação profissional ¹¹e que suas leituras para o prazer revelariam uma distância em relação à cultura tida como legítima¹² cuja transmissão lhes seria delegada¹³ (p.25).

No entanto, o estudo de Batista (1998), ao revelar a representação social dos professores como não-leitores, discute, de fato, a complexidade dos processos envolvidos em práticas de leitura e apreensão do conhecimento: em vez de serem considerados não-leitores, os docentes são, na verdade, leitores submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura; a construção desse modo de inserção na cultura letrada não é expressão única de processos de exclusão sociocultural, mas o resultado de um fenômeno complexo, no qual mecanismos de exclusão e também de inclusão interagem, condicionando a leitura e a prática docentes (p.27)¹⁴.

Ainda, de acordo com outro estudo realizado por Batista¹⁵ (2007), os professores apresentam uma maneira de ler sobretudo “escolar”, isto é, só puderam adquirir as “competências, disposições e crenças que constituem um leitor” não por

¹¹ GATTI, Bernadette *et al.* Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação e realidade* nº 48, ago.1994, pp. 248-260.

¹² *Legítima* segundo conceito de Bourdieu em O que falar quer dizer. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, pp.75-88.

¹³ SETTON, Maria da Graça. Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação e Sociedade* nº 47, abr. 1994, pp. 73-96.

¹⁴ Tais mecanismos condicionantes da leitura são discutidos ao longo dessa dissertação, sob a ótica sociológica de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire.

¹⁵ BATISTA apresenta um perfil de professores de Português oriundos de camadas populares, cuja herança cultural familiar é bem pequena, e a relação deles com a leitura em geral. A pesquisa foi desenvolvida com professores da rede pública de Minas Gerais, entre 1993 e 1994.

transmissão familiar (herança cultural), mas por formação escolar. A escola, para as camadas populares, é, muitas vezes, o único meio de aquisição de capital cultural. Mas o adjetivo “escolar” para a palavra cultura tem uma conotação depreciativa.

Segundo a análise sociológica de Bourdieu-Passeron (1975), a “cultura escolar” é considerada inferior:

On voit à l'évidence qu'une culture purement scolaire n'est pas seulement une culture partielle ou une partie de la culture, mais une culture inférieure [grifo nosso] parce que les éléments mêmes qui la composent n'ont pas le sens qu'ils auraient dans un ensemble plus large (p.33)¹⁶.

Além de ser considerada inferior, a cultura escolar é desvalorizada pela própria escola, em benefício da cultura herdada:

Pour les individus originaires des couches les plus défavorisées, l'École reste la seule et unique voie d'accès à la culture, et cela à tous les niveaux de l'enseignement; partant, elle serait la voie royale de la démocratisation de la culture, si elle ne consacrait, en les ignorant, les inégalités initiales devant la culture et si elle n'allait souvent – en reprochant par exemple à un travail scolaire d'être trop “scolaire” – jusqu'à dévaloriser la culture qu'elle transmet au profit de la culture héritée qui ne porte pas la marque roturière de l'effort et a, de ce fait, toutes les apparences de la facilité et de la grace (Bourdieu-Passeron, 1975, p.35)¹⁷.

Portanto, uma leitura escolarizada, como se fosse uma leitura de segunda classe, embora adquirida sob os desprezados esforços dos sujeitos não portadores das marcas distintivas comuns e aparentemente tão naturais às classes favorecidas, pode ter efeitos negativos nas futuras práticas, pois os professores “tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para a escola e a prática docente, as competências e as disposições escolares, adquiridas escolarmente” (Batista, 2007).

¹⁶ É evidente que uma cultura puramente escolar não é somente uma cultura parcial ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior porque os elementos mesmos que a compõem não têm o sentido que teriam num contexto mais amplo.

¹⁷ Para os indivíduos originários das camadas mais desfavorecidas, a escola é a única via de acesso à cultura em todos os níveis do ensino; portanto, ela seria a via real de democratização da cultura, se ela não consagrasse, ao ignorá-las, as desigualdades iniciais diante da cultura e se ela não chegasse frequentemente – ao reprovar, por exemplo, um trabalho escolar por ser muito “escolar” – a desvalorizar a cultura que ela transmite em proveito da cultura herdada que não carrega a marca plebéia do esforço e tem, por isso, todas as aparências da facilidade e da graça.

Isso significa que uma aquisição escolar, tida por precária, deve interferir consideravelmente na relação posterior com a cultura, com a própria leitura e com o desempenho profissional subordinado a uma relação estreita com essa leitura, aparentemente “rarefeita”.

Se o professor observado por Batista, e talvez também o futuro docente em formação, apresenta uma forma de ler “escolar”, como, então, segundo as respectivas disposições e competências, se dá a interação complexa dos mecanismos de exclusão e inclusão sociocultural do leitor futuro docente na leitura/apropriação de textos literários?

O perfil do leitor literário considerado competente e ideal em nossa sociedade é discutido por Colomer (2007):

Esse cidadão que se espera ter formado ao fim do período escolar já não é alguém que possua alguns conhecimentos informativos sobre a literatura, tal como se depreendia da caricatura a que se havia reduzido o modelo patrimonial e historicista; mas tampouco alguém que tivesse adquirido um aparato instrumental adequado para uma análise textual própria da função de um leitor profissional especializado [...]. Como víamos, o leitor competente se havia definido a partir de diferentes perspectivas como aquele que sabe “construir um sentido” nas obras lidas. E, para fazê-lo, deve desenvolver uma *competência específica* e possuir alguns *conhecimentos determinados* que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura (p.31).

Nessa direção, propõe Colomer (2007), os objetivos de uma educação literária seriam contribuir para a formação da pessoa ligada à construção da sociabilidade; expor a “*diversidade social e cultural*, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo” e reformular a justificativa sobre sua idoneidade na formação lingüística.

A leitura competente, aprofundada, proposta por Colomer para os leitores é ainda distante da leitura apenas “escolarizada” que, segundo Batista (2007), vem se fazendo no processo de formação docente. Para ele, esse leitor deveria ser mais especializado.

Uma forma de ler pouco aprofundada pode repercutir na futura prática docente e, como consequência, na formação de novos leitores literários competentes: “os estudos sobre história educativa demonstram que os professores

sempre se inclinaram para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas das leituras literárias” (Colomer, 2007, p.35)¹⁸. Ora os textos informativos são diferentes dos literários, cuja leitura exige habilidades mais complexas que precisam ser exercitadas, sendo os professores a mediação entre texto e aprendizes.

No período atual e crítico da formação do professor, seria interessante compor um quadro referencial dessa situação e averiguar, finalmente, o seguinte: se a apropriação da Literatura acontece prioritariamente por meio da leitura tomada como “uma forma de conhecimento e inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura” (Britto, 1998), que constitui “um capital individual com valor de mercado e de status no meio social imediato”; se se considera leitor

[o] indivíduo que, além da alfabetização e do domínio pragmático do código escrito e independentemente de considerações subjetivas, tais como gosto ou valores morais, manipule com relativa frequência, por razões de sua inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita (Britto, 1998, p.69).

e, finalmente, se, por meio de práticas como a leitura, a apropriação do capital cultural literário deveria, segundo Bourdieu, se converter em capital econômico ou em distinção social: é possível afirmar que os futuros professores originários das camadas populares, estudantes de Letras, tornam-se “leitores” de Literatura? Isto é, eles realmente se “apropriam” minimamente do capital cultural que teoricamente não herdaram? Ou são dele excluídos? Qual sua relação pessoal com os textos literários? Quais as estratégias utilizadas para se apropriarem minimamente desses textos?

Hipótese

O “leitor escolar”, conforme propõe Batista (2007), teria a tendência de reconhecer “o valor dos textos e impressos cujos princípios de apropriação não

¹⁸ A afirmação de Colomer é baseada em estudos de A.-M. Chartier.

domina” e de manter com eles “uma relação tensa e, conseqüentemente, marcada pela ausência de autonomia, pela busca de validação de suas leituras em leitores autorizados e por uma tendência de submissão ao texto”. Isso significa que, com esse perfil, esse leitor escolar pode se considerar excluído do grupo de leitores literários competentes, no sentido proposto por Colomer (2007).

Assim, a hipótese desta pesquisa é a de que o sujeito recorre a estratégias variadas – na verdade limitantes – no intuito de dar conta da apropriação do capital cultural literário, mas a aquisição do repertório é superficial; a compreensão de certos textos, em níveis mais profundos, não deve ser atingida; sua relação com esse capital cultural deverá ser distante, mantendo-se a representação, por parte do estudante/futuro professor, da Literatura como conteúdo “aristocrático”, em razão do difícil acesso.

Logo, a falta de capital cultural, econômico e social herdado pode impedir ou dificultar a efetiva apropriação da Literatura.

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é caracterizar as estratégias de aquisição do capital literário dos licenciandos de Letras.

Já os objetivos específicos são:

- 1) Caracterizar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes dos últimos anos do curso de Letras.
- 2) Levantar as estratégias de apropriação do capital literário:
 - a) na trajetória anterior ao curso universitário;
 - b) no próprio curso de Letras.
- 3) Aferir o aproveitamento do estudante e o número de desistências em sua turma.
- 4) Verificar o quanto, segundo a percepção dos futuros professores, o curso de Letras interfere hoje nas suas atividades culturais.

Procedimentos de pesquisa e análise

Sujeitos

A princípio, a intenção da pesquisa era investigar dois grupos distintos de sujeitos estudantes de Letras do período noturno. O primeiro, cerca de 30 alunos (número correspondente à suposta média por sala, ao final da graduação) formandos do curso de Letras de uma universidade pública da cidade de São Paulo (USP). O segundo, formandos de uma IES superior privada classificada entre as 10 maiores universidades do país em número de alunos (junto com a USP, segundo dados publicados na Folha de S. Paulo de 28/01/08 e de 09/9/) e cuja mensalidade fosse a mais baixa entre as da Zona Oeste (região onde também se situa a USP). De acordo com esses critérios, a instituição selecionada foi a Uninove.

A escolha dessas universidades deveu-se à suposição de serem esses os espaços onde se encontrariam os estudantes provenientes de camadas populares, justamente por causa da ausência de mensalidade da IES pública ou do valor baixo na IES privada, o que, teoricamente, viabilizaria o acesso do estudante a esses cursos. E porque o período noturno permite a conciliação entre estudo e trabalho.

No entanto, foi necessária a revisão das intenções iniciais, nos casos dos dois grupos, em razão de dificuldades surgidas ao longo do processo de elaboração da pesquisa. No caso do **Grupo 1** (universidade pública), só foi possível ter contato com um professor titular do terceiro ano (6º semestre). Na realidade, a dificuldade de acesso a estudantes do quarto ano converteu-se numa possibilidade interessante, por permitir certo “nivelamento” do tempo transcorrido ao longo dos cursos, uma vez que na universidade particular a duração é de apenas três anos¹⁹.

Já no caso do **Grupo 2** (Uninove), as tentativas de acesso à instituição foram completamente infrutíferas. A coordenadora do curso não respondeu a

¹⁹ Pensou-se ser essa uma boa solução, pois, a suposição era de que haveria diferenças marcantes quanto ao capital cultural entre um sujeito que passou quatro anos na USP e outro que passou três anos numa IES. Com essa alteração nos grupos, imaginou-se que elas ainda existiriam, mas seriam um pouco mais sutis. Afinal, o currículo da universidade particular é mais compacto mas, ao mesmo tempo, menos denso. A oferta de disciplinas é menos variada (currículo fechado). Na universidade pública, além de o programa ser mais diversificado, é praticamente inviável, segundo informações de vários alunos, terminar o curso em quatro anos (8 semestres). Tanto que, recentemente, foi alterado o programa, e o curso passará a ter, oficialmente, 5 anos (10 semestres) de duração.

nenhum e-mail enviado. A Orientadora deste trabalho interveio, comunicando-se com conhecidos seus, professores da IES a ser pesquisada, mas todas as formas de aproximação revelaram-se inúteis. Depois de inúmeros esforços de penetração por caminhos diferentes, ficamos sabendo, em “*off*”, que a “política da instituição” não permitia aplicação de questionários ou pesquisas entre o corpo discente, sendo, inclusive, aventada a hipótese de “punição” para os docentes transgressores²⁰.

Diante de tamanho empecilho e do escoamento do tempo para a realização da pesquisa, foi preciso adotar outra solução, de emergência, que não se desviasse demais do projeto inicial. A classificação das dez principais IES do Brasil publicada nas matérias já citadas da Folha de S. Paulo incluía uma universidade cuja mensalidade era baixa (além de realizar “promoções” de matrículas) e que possuía um *campus* com curso de Letras na cidade de Santos, onde mora a pesquisadora e onde seu capital social lhe permitiria adentrar esse espaço com sua investigação, mesmo sendo a “política da instituição” restritiva à realização de pesquisas.

Além disso, a cidade de Santos (cuja população é de 418.375 habitantes, segundo dados IBGE/Censo 2000) conta, além de faculdades e centros universitários, com cinco IES privadas que concorrem acirradamente pela conquista de mercado, não só de estudantes da própria cidade, mas de toda a Baixada Santista²¹. Por isso, alguns cursos têm duração de 6 semestres (3 anos)²² e há descontos nas mensalidades. Não há, ainda, universidade pública com curso de Letras na região²³. A proximidade da cidade de São Paulo, porém (fica a apenas 72 km de Santos), permite também que muitos jovens façam vestibular Fuvest/USP e facilita o aumento da concorrência entre as instituições santistas, pois muitos alunos que não entram na USP acabam estudando nas IES locais. Portanto, supôs-se ser possível encontrar na universidade particular selecionada em Santos estudantes de camada popular.

²⁰ O acesso físico às salas de aula também é impraticável, pois existem catracas na universidade, controlando o acesso dos alunos. Quem não faz parte da instituição tem entrada restrita.

²¹ A Baixada Santista é uma região metropolitana criada pela Lei Complementar n. 815 de 30 de julho 1996, abrangendo 9 municípios. A população total da região é de 1.476.820, dado do Censo 2000.

²² Há uma universidade que oferece curso com duração de 8 semestres (4 anos) e a mensalidade é a mais alta da região, mesmo depois de reduzir o valor.

²³ Há *campi* de três universidades públicas na Baixada Santista: um *campus* da Unesp em São Vicente, um da Unifesp em Santos e um Cefet em Cubatão. Não há curso de Letras em nenhuma dessas unidades.

A proximidade da capital também viabiliza o acesso dos habitantes de Santos a produtos e eventos culturais oferecidos em São Paulo, que, por compor uma região metropolitana de grandes dimensões, às vezes impede que seus próprios habitantes circulem com rapidez e acessem os locais de trabalho, estudo e lazer²⁴. Por isso, imaginou-se que muitos alunos da cidade de Santos teriam perfil cultural também próximo aos dos frequentadores da USP (mesmo porque esta acolhe estudantes de vários municípios do estado, como é o caso de Santos, e de fora dele) e da Uninove (universidade anteriormente escolhida).

Assim, diante da falta de tempo para continuar tentando a realização da pesquisa na primeira instituição privada, o recurso foi aplicar o questionário numa classe de cerca de 60 alunos do período noturno de uma das dez maiores universidades particulares do Brasil, com um de seus *campi* em Santos. Contudo, a autorização para a realização da pesquisa vinculou-se à manutenção do sigilo do nome da instituição, o que foi respeitado. A mensalidade tem o valor de R\$ 299,00, mas pode haver desconto, segundo a classificação no vestibular. O curso de Letras dessa universidade, como o da Uninove, é concluído em apenas três anos, fato que nos permitira realizar a outra mudança, já mencionada, no **Grupo 1**, aplicando a pesquisa nos sujeitos do terceiro ano da USP, proporcionando virtual equilíbrio entre eles.

Com o fim de aferir o perfil socioeconômico e o capital cultural dos dois grupos de sujeitos, a coleta de dados realizou-se com base em um questionário²⁵, elaborado pela própria pesquisadora sob a supervisão da Orientadora após a leitura de textos de Bourdieu (2007b), Thiollent (1980) e Bardin (1995) sobre pesquisas qualitativas e quantitativas.

A fim de caracterizar o sujeito do ponto de vista socioeconômico, foi necessário, por exemplo, conhecer sua renda familiar, o local onde mora, ocupação, profissão, formação, nível de escolaridade de seus pais etc. A fim de verificar as estratégias de aquisição do capital cultural literário, formulamos perguntas do tipo: se

²⁴ Além de Santos contar com razoável diversidade de espaços para shows, eventos, peças; livrarias, museus, restaurantes, há várias agências de turismo que fazem excursões culturais a São Paulo. Diversos habitantes de Santos trabalham em São Paulo, e, notoriamente, chegam a seus empregos em menos tempo do que muitos próprios habitantes de São Paulo.

²⁵ Os questionários aplicados nos dois grupos eram praticamente idênticos. Apenas o questionário do **Grupo 2** tinha duas questões a mais: 1) se o sujeito havia prestado vestibular para universidade pública; 2) se ele tinha bolsa de estudos ou quem pagava a mensalidade do curso.

ele intenta lecionar literatura, quais as estratégias para dominar os textos literário e teórico, que tipo de leitura ele faz em momentos de lazer, se ele costumava ler durante a infância etc. E sobre quanto desse capital foi incorporado ao longo da graduação, elaborou-se um teste de conhecimentos específicos: foram propostas questões para testar seus conhecimentos mínimos (básicos) dos clássicos literários (identificação de título ou autor), de interpretação de textos e sobre caracterização de um período literário. A seleção dos textos para o teste de conhecimentos baseou-se no conteúdo geral de literatura presente nos livros didáticos para o Ensino Médio (autores e obras, embora clássicos, mais conhecidos e não tão específicas ao estudo universitário/acadêmico). Além disso, foram consultados documentos da secretaria para averiguar os números de evasão ao longo do curso de Letras da USP, mais seletivo.

As respostas fechadas foram tabuladas e as abertas transcritas e enquadradas em categorizações, das quais foram feitas inferências com base na teoria.

Índice de perfil cultural

Para medir um componente importante dos questionários, optou-se por construir um índice de perfil cultural. A utilização de índices é largamente difundida em pesquisas sociais, com o objetivo de ordenar os respondentes do *survey* (ou outras unidades de análise) em termos de variáveis específicas. Um índice se caracteriza, basicamente, pela somatória simples de escores atribuídos a respostas específicas aos itens individuais que formam o índice (Babbie, 2005, pp. 214). Para a elaboração deste índice utilizaram-se pressupostos básicos de pesquisas sociais²⁶, determinaram-se os itens (perguntas) que seriam usados e atribuíram-se escores para repostas específicas. Como Babbie salienta, essas duas características estão acompanhadas também de importantes observações. A primeira é que se deve decidir a amplitude desejada dos escores de índice, levando em conta desejos conflitantes, ou seja, a maior amplitude de medição

²⁶ Toda a sistemática da elaboração do índice de perfil cultural está baseada na obra de Earl Babbie, Métodos de Pesquisa de Survey.

possível e um número adequado de casos em cada ponto do índice. Em segundo lugar, deve-se considerar se os itens devem ter pesos iguais ou diferentes.

Em termos simplificados, para a construção do índice de perfil cultural decidiu-se pela utilização de dez perguntas do questionário (19 – b; 21; 24; 25 – a, b, c; 28; 30; 32) e atribuiu-se um escore a cada resposta afirmativa que o sujeito dava no questionário. Portanto, construiu-se um índice acumulativo, onde para cada resposta afirmativa 1 ponto era dado. Considerando-se que este índice varia de zero a dez, três níveis de escalonamento foram pensados: de 0 a 5 – pouca prática cultural; de 5 a 8 – média prática cultural; de 8 a 10 - alta prática cultural.

Conhecimentos específicos

As questões que medem o conhecimento mínimo sobre o conteúdo literário do Ensino Médio foram avaliadas por acerto ou erro, conforme gabarito anexo. Procuramos classificar os sujeitos pelo nível de conhecimento e capacidade de leitura segundo o desempenho na Parte III do Questionário:

Questão 1:

Essa questão, de pouca complexidade, propõe uma leitura de reconhecimento de fragmentos de obras literárias normalmente estudadas no ensino médio. Foi considerado o seguinte nível de desempenho:

- Baixo: 0 a 4 respostas corretas.
- Médio: 5 a 8 respostas corretas.
- Alto: 9 a 12 respostas.

Questão 2 e 3:

Essas questões são discursivas; a questão 2 propõe a interpretação de texto, com base em metáforas e comparações de um excerto de *Sagarana*, de Guimarães Rosa. A questão 3 trata da leitura e análise lingüística de um poema emblemático do Simbolismo brasileiro, segundo o período literário em questão. As respostas podem estar parcialmente corretas ou incompletas. Portanto, têm valores diferentes da Questão 1, distribuídos da seguinte forma: cada item A, B e C da

Questão 2 tem peso 1 (um) e a Questão 3 tem peso 2 (dois), totalizando 5 pontos. Foi considerado o seguinte nível de desempenho:

- Baixo: 0 a 1,5 acertos.
- Médio: 2 a 3,5 acertos.
- Alto: 4 a 5 acertos.

Coleta de dados quantitativos

A coleta de dados foi realizada no ano de 2008, da seguinte forma:

No **Grupo 1**, que contempla 56 sujeitos do período noturno do terceiro e penúltimo ano do curso de Letras da USP, o questionário foi aplicado na noite de 20/08/2008, durante uma única aula cedida por um professor, que me apresentou aos estudantes, permitiu uma breve exposição do projeto de pesquisa e se retirou. Entreguei os questionários a todos os presentes e continuei na sala à espera da devolução do material. Muitos estudantes entregaram os questionários deixando as questões 2 e 3 da Parte III (teste de conhecimentos específicos) em branco; ao se retirarem, alguns alegaram ter pressa.

No **Grupo 2**, que abarca 36 sujeitos do período noturno do terceiro e último ano do curso de Letras de uma universidade privada da cidade de Santos (SP), a aplicação do questionário aconteceu bem depois da do **Grupo 1**, em duas noites (6/11 e 13/11 de 2008), pois o número de alunos presentes na primeira vez foi muito pequeno. Fiquei na sala durante três aulas, cedidas por três professoras distintas, que permaneciam por algum tempo ali, conversando comigo ou com alguns alunos, enquanto eles respondiam ao questionário. Uma das professoras, considerada “temida” por suas notas, esperava maior *quorum* de estudantes em sua aula, recomendando que eu aguardasse pela chegada deles. Mesmo assim, a classe permanecia quase vazia. Para os poucos alunos que entraram, pedi que respondessem ao questionário, colhendo dados de 25 sujeitos somente, dos mais de 50 inscritos.

Na semana seguinte, retornei à sala de aula, mas consegui apenas mais 11 sujeitos, totalizando 36 estudantes. As professoras que cederam as aulas informaram que alguns alunos estavam às voltas com as apresentações dos

Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e outros “já em ritmo de final de ano”, o que explicaria seu “desaparecimento” da sala de aula. Também no **Grupo 2**, a abstenção das respostas do teste de conhecimentos específicos foi grande.

É preciso destacar que o comportamento dos sujeitos durante o preenchimento do questionário foi de menos empenho e concentração no **Grupo 2** do que o do **Grupo 1**. Enquanto este se manteve, de maneira geral, em silêncio, usando o tempo estipulado para responder às questões, alguns sujeitos do **Grupo 2** passaram mais tempo com os questionários, conversaram e se movimentaram pela sala e pelos corredores, apesar das prévias instruções e das presenças das professoras titulares e da pesquisadora.

Essas informações são relevantes, pois as condições objetivas do momento da aplicação da pesquisa podem ter distorcido alguns resultados, principalmente da Parte III do questionário.

Coleta de dados qualitativos

As duas entrevistas semi-estruturadas foram realizadas em janeiro de 2009, no prédio de Letras, na USP, segundo um roteiro preparado previamente, sendo registradas por um gravador cassete e transcritas integralmente. Serviram de base ao roteiro os elaborados por Penna (2007) e Cruz (2008).

Os critérios empregados para a seleção dos sujeitos para a entrevista basearam-se na aparente contradição do desempenho considerado **alto** na Parte III do questionário com o tipo da trajetória escolar (escola pública) e o perfil socioeconômico de camada popular, já que, segundo Bourdieu, seria um resultado improvável, improbabilidade para a qual, de acordo com Lahire, haveria algumas exceções. Por isso, buscou-se conhecer as causas dessa contradição, as marcas da exceção. Buscou-se, por isso, entrevistar sujeitos do **Grupo 1** (USP), justamente por ser a instituição mais prestigiada e seletiva.

Com base nessas relações, sob os pressupostos dos dois teóricos, pretendeu-se identificar o nível de inclusão dos sujeitos selecionados na esfera dos leitores competentes, no próprio curso superior e no campo cultural. Após a análise dos dados dos grupos 1 e 2 e do levantamento dos dados socioeconômicos e

culturais, foram escolhidas duas alunas do **Grupo 1** (USP) cujas respostas dos questionários se destacaram. Ambas têm origem social nas camadas populares e sua relação com a leitura e a cultura é visivelmente diferenciada, dados que despertaram a necessidade de apreender as condições de suas trajetórias que permitiram essa distinção.

Este trabalho estrutura-se em quatro capítulos:

No Capítulo I, discute-se o contexto de expansão e privatização do ensino superior, de que forma as instituições privadas atraem certo perfil de estudantes e a formação docente.

No Capítulo II, apresentam-se os principais conceitos das teorias que fundamentam este trabalho, discutindo-se as relações entre origem social, *habitus* e capital cultural que fomentam os anseios de nossos sujeitos pelo curso superior, ainda que exista a aparente contradição entre o capital cultural de origem e o literário.

No Capítulo III, expõe-se uma breve cronologia da instituição da literatura no currículo das escolas e a função de um ensino adequado na formação do leitor.

No capítulo IV, descreve-se o perfil socioeconômico e cultural dos grupos de sujeitos e as semelhanças e diferenças nas estratégias de aquisição do capital literário em sua trajetória.

CAPÍTULO I

Expansão universitária e formação docente

Num momento de profundas transformações na educação superior, em que vários projetos de reforma, programas de governo e leis visam à chamada democratização desse nível de ensino, é preciso discutir e tentar compreender alguns de seus efeitos sobre o corpo estudantil formado nesse contexto.

Os professores universitários deparam, ano a ano, de maneira perplexa, com a chegada de estudantes cada vez menos preparados. Segundo Britto (2003), a queixa dos professores desse nível de ensino de que o estudante não sabe ler (nem escrever) é recorrente.

Admitir essa carência é importante, mas apenas:

Dire sur le ton de la déploration résignée que “les étudiants ne lisent plus” ou que “le niveau baisse d’année en année” c’est en effet éviter de se demander pourquoi il en est ainsi et d’en tirer les conséquences pédagogiques (Bourdieu-passeron, 1975, p.106)²⁷.

Diante do atual painel, não basta apenas fazer constatações por meio de experiências pessoais e esperar com resignação que a situação fique ainda pior. O mundo acadêmico intenta, de fato, compreender as origens desse fenômeno, porém, os estudos e debates, segundo Britto (2003) concentram-se mais no nível metodológico do ensino da leitura/escrita e consideram os estudantes de maneira homogênea, embora promovam novas propostas de ensino e de material didático.

De fato, como não se pode negar a realidade da falta de domínio de leitura/escrita, principalmente no que se refere à escrita acadêmica, esse tipo de estudo beneficiaria, a curto prazo, a criação de estratégias de atuação pedagógica nos cursos oferecidos por diferentes instituições públicas ou privadas e o reposicionamento dos professores na forma de lidar com esses alunos.

No entanto, restringir a discussão ao nível metodológico do ensino não é suficiente, porque é preciso levar em conta também as causas sociais embutidas

²⁷ Dizer, com tom de deploração resignada que “os estudantes não lêem mais” ou que “o nível baixa de ano a ano” é com efeito evitar se perguntar por que é assim e extrair as consequências pedagógicas.

na aprendizagem precária. Segundo Britto (2003), é preciso compreender o problema levando-se em conta a origem familiar do estudante, suas formas de inserção social e o tipo de letramento adquirido (p. 175). Segundo ele:

(...) a capacidade de escrita e de leitura de estudantes universitários está muito mais relacionada às formas de acesso à cultura hegemônica e aos modos de argumentação científica que aos métodos de ensino e educação regular. Em outras palavras, postulo que as dificuldades no trato com o discurso acadêmico não advêm da falta de uma capacidade genérica de redação ou mesmo de leitura, mas sim do modo como estes estudantes interagem e convivem com os objetos da cultura letrada (...) (Britto, 2003, p. 176).

Para o autor, o ensino promove um letramento mínimo, em massa, mas não o acesso às formas de cultura escrita mais elaboradas que exigem outro tipo de manipulação de textos (p.187) muito presentes no ensino superior.

Nesse sentido, buscamos, com nossa pesquisa, contribuir para a análise de sujeitos de um tipo específico de curso, sob os efeitos dos fenômenos de transformação por que passa a educação superior pública e privada. Nosso sujeito é estudante de Letras no contexto de uma expansão universitária decorrente de uma lógica mercadológica neoliberal cujos efeitos se fazem sentir na oferta de vagas, na qualidade do ensino e na própria formação docente.

É preciso, pois, descrever o contexto da formação do sujeito, seu perfil sociocultural, a necessidade de obter o diploma de curso superior, em razão das interações desses aspectos com o desempenho ao longo do curso, a leitura literária e as expectativas profissionais.

1. 1. A expansão e privatização do ensino superior

Pode-se dizer que a expansão universitária ocorreu em dois tempos, sob dois grandes impulsos. Primeiramente, ocorreu uma ampliação no número de instituições privadas a partir do final da década de 1960 e, posteriormente, houve um novo *boom* de caráter ainda mais privatista do que o anterior a partir dos anos 90.

Conforme indicam estudos de Foracchi (1965), Prandi (1982), Martins (1988), e Neves (2002), até as décadas de 1950 e 1960, a universidade era

considerada de elite, freqüentada por poucos escolhidos. Porém, a classe média passou a tomá-la como escada de ascensão social, a fim de alcançar profissões bem remuneradas e prestigiadas socialmente. O problema foi a falta de vagas para todos os classificados nos vestibulares das universidades públicas, especialmente da USP, fato gerador de turbulentas manifestações estudantis após o golpe de 64.

A crise da falta de vagas nas universidades públicas no fim da década de 1960, as lutas ocorridas para ampliá-las e as reformas promovidas desde então, impulsionando a abertura desenfreada de faculdades e universidades particulares, desencadearam uma queda vertiginosa na qualidade do ensino oferecido por boa porção das instituições de ensino superior, cujos efeitos perduram até o presente.

Ao final dos anos 60 foi dado o primeiro impulso dessa expansão, que seguiu numa progressão mais ou menos regular até os anos 80.

No período que vai de 1968 a 1978, o aumento no número de cursos de manutenção pública foi de 68%, enquanto que os cursos particulares sofreram um acréscimo de 165%. Em resumo, a escola particular é a grande responsável pela expansão do número de vagas (Prandi, 1982, p. 27).

Essa progressão na abertura de cursos superiores privados foi estimulada por algumas razões. Uma delas foi a necessidade de a classe média ascender socialmente, pois as aspirações de mobilidade social “estariam no bojo da passagem da sociedade rural para a urbano-industrial” ocorrida no período (Martins, 1988, p.86). Nesse sentido, Foracchi (1965) afirma que, naquele momento, para as camadas médias ou em ascensão, o processo de transformação do jovem em estudante universitário atendia não somente aos anseios de participação social ampliada, como também à preservação do *status quo* e dos canais tradicionais de influência defendidos pelas camadas dominantes.

Assim, a ampla procura pelas vagas no ensino superior por membros dessa classe social teve alguns efeitos:

É no momento em que a universidade deixa de ser de elite para se transformar em universidade de massas que duas coisas acontecem conjuntamente; rebaixa-se o custo social do ensino e sua qualidade. Esta deve descer aos níveis socialmente necessários, estimulando sempre de forma crescente a competição entre os trabalhadores e alimentando em termos relativos – sempre em termos relativos... – o

fetichismo da mobilidade social como elemento de negação do antagonismo das classes sociais fundamentais (Prandi, 1982, p.20).

O movimento das classes médias e populares em direção ao ensino superior, por meio do processo educacional, segundo Foracchi (1965):

(...) opera, na ordem social competitiva, como um mecanismo e como um requisito de ascensão que, associado aos demais processos de dinamização do sistema (urbanização, secularização da cultura, etc.), impulsiona os movimentos individuais ou grupais de transformação da situação de origem. A formação de nível superior, além de representar um valor e um objetivo atuantes na elaboração do projeto familiar é, sobretudo, fator de consolidação da trajetória social já percorrida. (...) a formação universitária representa menos uma oportunidade original de ascensão na escala social do que um *prêmio* que sanciona e legaliza a conquista de novas posições (p.300).

Nosso sujeito de pesquisa, analisado à luz das concepções de Bourdieu, em razão de sua origem social nas camadas médias e principalmente populares, carrega as representações dessas camadas acerca do diploma universitário, muito valorizado não apenas por se constituir num prêmio legitimador de novas posições sociais, mas também por sua relativa “raridade” e seu poder distintivo.

No Brasil, na classe popular, cujo predomínio da mão de obra é, em geral, manual, e o nível de escolaridade o Ensino Fundamental (muitas vezes incompleto), ingressar na universidade e tornar-se professor – menos pelo valor econômico do salário do que pelo aspecto cultural simbólico da profissão – é marca de distinção do sujeito no grupo. Dessa forma, ao corresponder a essas representações, ele, embora tenha sua própria trajetória, constitui-a de forma relacional e, por conseqüência, determinadas escolhas – no caso, a carreira de professor – são produto de tais representações, visando à distinção em relação aos membros de sua classe.

De forma análoga, a pequena burguesia francesa das décadas de 1950 e 1960, descrita e interpretada por Bourdieu, prezava de tal maneira os valores escolares pelo que potencializavam no processo de distinção e ascensão na escala social, que não levava em conta as estatísticas mostrando a improbabilidade de um de seus membros (um filho de operário, por exemplo) chegar ao ensino superior. O ensino era visto como o caminho para a distinção:

Aussi est-ce la petite bourgeoisie, classe de transition, qui adhère le plus fortement aux valeurs scolaires, puisque l'École promet de combler toutes ses attentes en confondant les valeurs de la réussite sociale et celles du prestige culturel. Les membres des classes moyennes se distinguent (et entendent se distinguer) des classes inférieures en accordant à la culture de l'élite, dont ils ont souvent une connaissance tout aussi lointaine, une reconnaissance décisive qui témoigne de leur bonne volonté culturelle, intention vide d'accéder à la culture (Bourdieu-Passeron-Passeron, 1975, p.38)²⁸.

Essa idealização do ensino superior – esperanças objetivas, segundo Bourdieu – como instrumento de mobilidade social pelas classes médias e populares correspondeu aos anseios dos setores privados do Brasil, que a alimentaram, ao perceberem aquele momento de nossa história recente como a grande oportunidade de expansão dos negócios.

Conforme demonstra Martins (1988), ao final da década de 1960 e início de 1970, com a justificativa de contribuir para a “democratização do ensino” e atender aos interesses do Estado, resguardando-o de investir na área educacional (uma vez que a rede pública não possuía recursos para promover a ampliação das vagas no ensino superior), a iniciativa privada passou a ter uma nova frente de investimento de capital. Constituíram-se, portanto, empresas privadas capitalistas – cujo objetivo maior é sempre a busca da rentabilidade, do lucro. Para essas empresas, a área educacional era um campo fértil de investimentos, pois, segundo o autor, a lógica que opera essas instituições é a mesma que comanda a “indústria cultural” de Adorno e Horkheimer – conceito utilizado para cunhar o processo de comercialização de produtos culturais como a música, o mundo editorial, a indústria cinematográfica. A educação, portanto, “ao organizar-se sob a inspiração da rentabilidade de investimentos, pode ser analisada como uma indústria cultural” (p. 80) que procura ampliar seu mercado, destinando seu produto a não-produtores de cultura e tomando de empréstimo os procedimentos e temas da produção erudita, definindo-se em relação à cultura legítima.

²⁸ A pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola promete satisfazer todas as suas expectativas fundindo os valores do êxito social e os do prestígio cultural. Os membros das classes médias se distinguem (e pretendem se distinguir) das classes inferiores admitindo a cultura da elite, da qual eles têm freqüentemente um conhecimento bem distante, um reconhecimento decisivo que testemunha a sua boa vontade cultural, intenção vazia de alcançar à cultura.

Isso auxilia a compreensão de que a qualidade de ensino oferecido por diversas instituições privadas seja tão precária: porque a concepção é a da importância do lucro por meio da ampliação de um mercado cujo público não é produtor de cultura, é desnecessária a geração de conhecimentos, apenas importando o comércio, ou antes, a “venda de diplomas” de curso superior. E o público ou mercado consumidor da indústria cultural, durante o período 1960-1970, era a classe média, que então via no acesso ao ensino superior uma opção de ascender socialmente.

Nesse sentido, Prandi (1982) já apontava como causas da baixa qualidade do ensino o parco investimento em pesquisa, para mais gerar lucro, e o escasso número de docentes com nível de pós-graduação nas instituições particulares.

A especial opção do ensino particular pelo tipo de curso hoje ministrado exclusivamente na base da voz e do giz é indicador mais do que suficiente de sua “vocação educacional” [...]. A expansão do ensino superior no Brasil [...] associou-se à negação do próprio livro e deu lugar ao que poderíamos chamar de “geração mimeógrafo” (p.33).

Outras causas para a queda da qualidade do ensino superior privado são apontadas por Martins (1988):

Na medida em que esta instituição dirige seus produtos a públicos que tiveram uma trajetória escolar diferenciada, estes públicos distintos formulam expectativas heterogêneas quanto ao padrão de ensino a ser transmitido por estas faculdades. Isto trará uma imediata consequência para o trabalho do professor, pois situa-o entre uma grande maioria de alunos que desejam uma “informação mais fácil” [...] (p.98).

Ao desejo dos alunos por um curso mais facilitado, Martins acrescenta ainda o elevado número de estudantes em sala de aula e a ausência de mecanismos que incentivem a reflexão como condições para a pura e simples transmissão do conhecimento, impeditivas de uma produção crítica e conjunta do saber entre professores e alunos. Estes, numa concepção meramente utilitarista da formação, teriam como objetivo apenas a absorção de determinadas técnicas a fim de obterem “um bom emprego”, preocupando-se mais com a utilidade trazida pelo diploma do que com a qualidade da educação.

Prandi (1982) analisou o painel da educação superior até a década de 1980. Para o autor, os dados de então já eram preocupantes. Porém, depois desse período inicial, a partir da década de 1990, quando ocorreu o segundo impulso na expansão universitária, a situação se agravou, pois a forma de educação superior tão criticada por ele expandiu na mesma proporção. E em razão da inegável evolução tecnológica, a “geração mimeógrafo” foi substituída pela “indústria da xérox”, como aponta pesquisa realizada por Andrade (2007), cujo tema é a leitura de professores em formação universitária:

A leitura dá-se, hegemonicamente, por meio de fotocópias. *[grifo nosso]* As bibliotecas, a compra de livros ou outros modos de acesso e obtenção de leitura foram mencionados apenas como exceção, ou mesmo em negativo, ou seja, aquilo que poderia ser praticado mas não é (p.126).

O segundo impulso da expansão universitária coincidiu com a criação da LDB 9394/96, consequência da instauração da lógica da globalização neoliberal, em que a educação é concebida sob uma perspectiva econômica e voltada para o mercado de trabalho. Dentro dessa lógica, segundo Charlot (2005), a educação se define como “a acumulação de um capital humano, pensada em termos de custo/benefício, dependendo, portanto, como qualquer outro capital e qualquer outra mercadoria, de um mercado” (p.142).

Com a promulgação da LDB 9394/96, desencadeou-se um processo de reformulação na educação superior brasileira de acordo com os moldes impostos pela globalização neoliberal. Uma educação que segue esse modelo tem certos efeitos, pois ocorre:

[...] uma progressão do ensino privado em todos os níveis e especialmente o universitário. Assiste-se também a uma introdução da lógica do mercado nas próprias instituições públicas, cada vez mais em concorrência, não somente com as instituições privadas, mas também entre si. No nível universitário, busca-se impor a idéia de que as universidades, inclusive as públicas, devem se autofinanciar. Algumas vezes, por outro lado, e de forma cada vez mais marcada, não é somente a lógica do mercado que invade assim a escola, são as próprias empresas – os bancos, as grandes multinacionais – que se introduzem cinicamente na escola para ali vender ou valorizar seus produtos e serviços (Charlot, 2005, p. 143-144).

Embora a expansão ocorra maciçamente na esfera privada, as universidades públicas são afetadas pela lógica neoliberal, pois reduzem-se as verbas do Estado para pesquisa e elas acabam necessitando fazer parcerias com empresas ou fundações que invistam recursos, restringindo-lhes a autonomia.

Poucos meses depois da promulgação da LDB 9394/96, delimitou-se o caráter privatista da política neoliberal para a educação. Foi publicado o Decreto 2207/97, regulamentando o Sistema Federal de Educação (revogado pelo Decreto 2306/97, que, no entanto, manteve a maioria das diretrizes nele estabelecidas). Esse decreto regulamentou prioritariamente as atribuições das instituições de ensino superior privado, admitindo, aberta e francamente, seus fins lucrativos e “a submissão ao regime de legislação mercantil, [...] como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual” (Neves, 2002, p.141).

Outra consequência desse decreto é a flexibilização da organização acadêmica em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Ao fazê-lo, o decreto explicita apenas a natureza das duas primeiras instituições e permite inferir “que das faculdades integradas, das faculdades e institutos superiores ou escolas superiores o governo não exige ensino de qualidade, já que só dos centros universitários é exigida a excelência do ensino oferecido [...]” (Neves, 2002, p.141).

Já que o governo não exige a excelência de todas as instituições de ensino superior, permitindo a criação de universidades de “segunda classe”, que não necessitam desenvolver pesquisa, a essas

(...) estaria reservado o papel de certificar a mão-de-obra necessária aos padrões de qualidade das empresas competitivas internacionalmente e amortecer a pressão da demanda cada vez mais expressiva das camadas médias e de pequena parcela das massas populares por acesso à escolarização de nível superior (Neves, 2002, p.142).

Correspondendo ao impulso privatista dado por essas leis e de acordo com a tabela do Catálogo do INEP (Brasil, 2006) transcrita a seguir, em apenas 8 anos houve um expressivo crescimento do número de instituições de ensino superior, cursos e matrículas, principalmente no setor privado. Observa-se, entre 1996 e 2004, um aumento de 118,3% para instituições e matrículas e 180,6% para cursos.

Tabela 2 – Distribuição da IES, cursos e matrículas – Brasil 1996 e 2004

ANO	IES	Δ%	CURSOS	Δ%	MATRÍC.	Δ%
1996	922	-	6 644	-	1 868 529	-
2004	2 013	118,3	18 644	180,6	4 163 733	122,8

Fonte: catálogo do INEP, 2006.

Ainda, segundo o catálogo do INEP (Brasil, 2006): em 1996, havia 711 instituições privadas; em 2004, passaram a ser 1.789 (crescimento de 151,6%). Em 1996, as instituições privadas detinham 3.666 cursos e 1.133.102 matrículas; em 2004, passaram a deter 12.282 cursos e 2.985.405 matrículas. (O crescimento dos cursos foi de 237,8% e o de matrículas foi de 163,5%.)

O próprio INEP explica esse aumento, em razão de certas medidas adotadas pela política educacional em vigor: a Lei 9.870/99 ratificou a permissão para as instituições educacionais operarem com fins lucrativos e, paralelamente, a Lei 9.649/98 obstruiu a ampliação da educação pública federal, impedindo a expansão da educação profissional tecnológica; além disso, houve veto do Presidente da República a metas previstas para a expansão da educação superior pública, no PNE, Lei 10.172/2001, itens 4.3,2 e 4.4,24 (Brasil, 2006, p.14).

De acordo com a análise do INEP já mencionada na introdução deste trabalho, como a expansão da educação superior também teve o sentido de ampliação social em razão da oferta de cursos mais baratos, acabou atraindo a classe média baixa e os trabalhadores excluídos dessa formação.

Com tamanho aumento no número de instituições privadas e o pretense atendimento à “ampliação social”, a política educacional brasileira “não via razões para expandir a rede pública. Com efeito, as instituições públicas do sistema federal receberam pouca atenção e pouco investimento, por isso seu relativo encolhimento no conjunto do sistema” (Brasil, 2006, p. 20).

Reforçando a presença da lógica neoliberal descrita por Charlot (2005), há dois dados importantes: o primeiro é que, conforme consta no próprio relatório do INEP sobre a educação superior brasileira (Brasil, 2006, p.14), mais uma lei, a 9.870/99, dispendo sobre o valor total das anuidades escolares e dando outras providências, ratificou a permissão para as instituições educacionais operarem com

fins lucrativos. O segundo dado é que as universidades, que em 1996 representavam 14,8% do total de IES no país, em 2004 sofreram uma diminuição nesse percentual, que baixou para 8,4%. (Eram 136 universidades em 1996 e 169 em 2004, em números absolutos.) Esse perfil não universitário como tendência da educação superior brasileira se explica, segundo o INEP, pela própria legislação, que impõe certas exigências às universidades, mas não às faculdades, escolas e institutos. Isso ocorre porque, no contexto neoliberal, segundo Charlot (2005, p.143), o Estado perde espaço como regulador da coisa pública e intervém somente para conter alguns excessos e impedir uma possível explosão social. Ele apenas “cria políticas pontuais e compensatórias junto a algumas populações – que podem constituir, aliás, a maioria da população de um país”. Um exemplo de política compensatória é o PROUNI (Programa Universidade Para Todos):

Criado pelo Governo Federal em 2004, o ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais, a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. É Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos (Brasil, 2008).

Outro exemplo é o programa recém-lançado REUNI:

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – do Ministério da Educação (MEC), foi lançado em abril deste ano [2008] e tem como um dos objetivos principais dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência de estudantes na educação superior, em nível de graduação. São objetivos ainda o aumento da qualidade dos cursos e o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos.

A meta global do REUNI é alcançar gradualmente ao longo dos cinco anos de duração desse programa, uma taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais e uma relação de 18 alunos por professor (Brasil, 2008).

Essas iniciativas do poder público e das empresas particulares, que sempre atraíram a classe média e hoje atraem principalmente os estudantes das

camadas populares, público alvo das instituições privadas, têm o objetivo de ocupar mais espaço em um mercado que não pode parar de se expandir.

Nesse painel de expansão universitária, é natural a ampliação de vagas no período noturno, pois elas são um chamariz para os trabalhadores, conforme a análise do próprio relatório do INEP. Além de oferecer mais vagas no período noturno, muitas instituições de ensino superior realizam “promoções” no valor das matrículas e mensalidades, conforme atesta reportagem publicada na *Folha de S. Paulo* de 28/01/2008, cujo título é *Em 2 anos, número de alunos cresceu 34% – Com promoções, matrículas nas 5 maiores instituições privadas do país aumentaram quase o triplo da média do setor*²⁹.

A seguir, a transcrição de trechos da matéria:

Para pesquisadores, a grande expansão, aliada à redução dos preços da mensalidade devido à concorrência, pode afetar a qualidade de ensino.

A Unip ganhou, em dois anos, quase uma USP em alunos na graduação: 43 mil estudantes (aumento de 46%).

A UniNove, terceira maior, cresceu 44% e ganhou 18 mil estudantes. Com descontos no primeiro semestre, cursos de licenciatura são anunciados por R\$ 170,00.

O reitor da Unip, João Carlos Di Gênio, diz que o crescimento foi feito organicamente e continuará: “Chegaremos ao fim do ano com 160 mil alunos. Temos campi com estrutura em várias cidades e uma rede de colégios [Objetivo]. Nosso aluno do ensino médio que não entra na Usp vem pra Unip”. Em alguns de seus campi, afirma, diminuiu a mensalidade por causa da concorrência. “Mas mantemos a rentabilidade sem perder a qualidade.”

A Uniban também diz que cresceu “[...] reduzimos bastante o preço para atender uma camada mais pobre da população, que não tinha condições de estudar”, diz o presidente do Conselho de Comunicação, Eduardo Neto. A UniNove não atendeu a reportagem da Folha.

A reportagem da *Folha de S. Paulo* apenas corrobora o que já se discutiu aqui a respeito da expansão de vagas e do barateamento da mensalidade para atrair o público das camadas populares.

²⁹ As cinco maiores universidades do país, segundo a matéria, por ordem decrescente, são: Unip, Universidade Estácio de Sá, Uninove, Uniban e Universo.

Pelos dados do INEP e da *Folha de S. Paulo*, o barateamento das mensalidades (na cidade de São Paulo, a mensalidade do curso de Letras de uma dessas universidades chega ao valor R\$ 220,00) e a suposta garantia de emprego na área (nos currículos escolares a Língua Portuguesa conta com carga horária de pelo menos 5 aulas por semana) são de fato um grande atrativo para essas camadas. Outro fator de atração é a grande oferta de vagas por várias instituições de ensino, diminuindo a concorrência entre os alunos e facilitando-lhes o acesso. Além do forte apelo prático e econômico, há também o apelo simbólico: como, em geral, os membros das famílias de classes populares têm ocupações manuais, quando um deles se torna professor, passa a operar uma diferenciação ou distinção em relação aos demais.

Para ratificar a conseqüente má qualidade do ensino oferecido após o fenômeno da expansão indiscriminada dos cursos superiores, recorreu-se a outra reportagem, mais recente que a anterior, publicada na *Folha de S. Paulo* de 09/9/08 sobre os resultados do Enade – MEC: das 173 universidades avaliadas no país, as cinco maiores – sendo uma delas a universidade privada onde foi realizada esta pesquisa – obtiveram nota 3. A universidade em que pretendíamos inicialmente aplicar os questionários também está incluída nesse *ranking* considerado das “piores”, ocupando o terceiro lugar (145ª posição). A de nossos sujeitos ocupa o segundo lugar (154ª posição). A matéria diz que “apesar de estarem no grupo das piores, essas grandes escolas ficaram com conceito 3 (entre 195 e 294 pontos), considerado como mediano pelo governo federal”.

A mesma matéria traz ainda a seguinte informação:

A partir de uma guerra de preços e mensalidades, o crescimento dessas cinco instituições é quase três vezes maior do que a média das outras escolas, conforme a *Folha* informou em janeiro passado.

“As universidades maiores têm, por natureza, mais dificuldade para manter o padrão de qualidade. Mas, em um país pobre como o nosso, elas são importantes para ampliar as matrículas”, disse o pesquisador Oscar Hipólito, do Instituto Lobo e ex-diretor do Instituto de Física da USP - São Carlos.”

É inegável que a expansão universitária contribuiu, de alguma forma, para a democratização do ensino, no sentido de que muitos jovens antes excluídos do acesso a cursos superiores puderam alcançar um diploma e alguma ascensão

social. No entanto, o preço dessa expansão acabou sendo alto, pois o aumento da oferta de vagas ocorreu no ensino pago e a qualidade dos cursos decaiu. O futuro docente formado nesse contexto carrega as marcas desse tipo de ensino, cujos efeitos certamente repercutirão em sua futura carreira e na educação de seus jovens alunos.

1. 2. A formação docente no painel da expansão universitária

No campo de estudos da formação docente, é preciso compreender como se dá a aquisição do capital cultural literário por esse estudante oriundo das camadas populares, porque implicará em efeitos no curso e na sua futura prática docente.

Embora este estudo não contemple os efeitos da aquisição literária sobre as práticas pedagógicas, visto que os sujeitos, em sua maioria, ainda não exercem a profissão de professor, é importante atentar para o fato de que o tipo de formação afeta o exercício profissional. Como afirma Andrade, para que o planejamento das ações pedagógicas do professor ocorra com maior autonomia,

É desejável que o professor tenha tais práticas *[leitura e escrita]* incorporadas em seu horizonte de experiências cotidianas. Um bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo que a experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência do docente e, assim, lhe permitissem a realização de sua autonomia (Andrade, 2007, p. 11).

Andrade (2007) ressalta, ainda, que a formação docente não deve representar apenas o processo de estocagem de informações necessárias e suficientes para o professor realizar suas práticas, pois o profissional bem formado tem suficiente segurança para buscar a fonte de conhecimento necessária aos problemas decorrentes dessas práticas.

Burlamaque (2006) enfatiza, com base em estudos de Anne-Marie Chartier, Soares e Zillberman, o papel do professor na constituição do jovem leitor literário, pois àquele cabe a seleção do material para o aluno que tem apenas a

escola como oportunidade de acesso à leitura. Nossos sujeitos podem ter tido ou não um professor representativo em suas trajetórias leitoras, mas é importante destacar que a formação deles recairá sobre a das futuras gerações.

A pesquisa realizada por Andrade (2007) analisou as relações estabelecidas, na leitura dos professores da educação básica, entre aqueles que escrevem e os que lêem; procurou saber de que maneira o professor lida com a leitura da universidade e como incide o saber universitário na sua própria leitura e quais os meios de acesso a ela. A autora observou que o letramento profissional do professor é limitado ao letramento escolar. E que há dois tipos de conhecimento inerentes à profissão docente, mobilizados e utilizados pelo professor: o que deve transmitir a seus alunos e o que o orienta na ação didática para essa transmissão. Andrade constata que o professor se restringe ao uso do conhecimento que os alunos devem adquirir.

Nesse sentido, o trabalho da autora sobre o letramento escolar do professor acompanha as conclusões de Batista (2007), cujos sujeitos-professores apresentam uma maneira de ler sobretudo escolar, já que adquiriram as “competências, disposições e crenças que constituem um leitor” por meio de sua formação escolar, e não por transmissão familiar. Porém, Magda Soares (apud Burlamaque, 2006) adverte que a escolarização da leitura não deve ser considerada apenas depreciativamente, pois isso seria negar a própria escola. Soares alerta que a forma, na prática cotidiana, em que ocorre essa escolarização literária deturpa o objeto literário, podendo causar até aversão ao ato de ler. Portanto, a leitura escolarizada torna-se um problema quando limita o letramento do professor, quando o impede de aprofundar sua leitura competente. É o que, infelizmente, vem ocorrendo, gerando um círculo vicioso, pois, segundo Burlamaque (2006):

[...] a experiência leitora do professor é um dos componentes imprescindíveis no trabalho que ele desenvolverá em sala de aula com o objetivo de formar novos leitores literários. [...] se a relação do professor com o texto não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida. Além de não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola (p. 83).

Somente um professor leitor competente poderá “trabalhar a carpintaria do texto, desvelara ao leitor iniciante os sentidos camuflados, apontando os vazios a serem preenchidos” (Riche, 2006, p.107). E essa tarefa requer do professor “não só um trabalho de análise oral na leitura compartilhada com alunos, mas também a produção de material pedagógico que estimule os processos inferenciais que ocorrem durante a construção dos sentidos do texto (Riche, 2006, p.107).

Tal trabalho é necessário porque os livros não significam por si mesmos. De acordo com Cosson (2006), o que faz os livros falarem são os mecanismos de interpretação que usamos, dos quais muitos são aprendidos na escola. Se levarmos em conta que a leitura escolarizada é a única via de encontro com o texto literário para boa parcela dos jovens brasileiros, a responsabilidade do professor nesse contexto torna-se ainda maior na constituição de novos leitores competentes.

1. 3. O perfil do estudante futuro docente

Não é de hoje que a carreira de Letras, como outras carreiras docentes, tem sido desvalorizada. O desprestígio ocorrido gradativamente ao longo dos anos tem como uma das causas fundamentais o valor do salário dos professores, que começou a perder seu poder de compra já na década de 1960. Segundo a análise de Almeida (2001):

O fato de o docente, especialmente no ensino médio e fundamental, receber baixa remuneração, constitui um fator de exclusão desse sujeito dos grupos sociais de alto poder aquisitivo, daqueles que possuem condições de usufruir de bens culturais de prestígio. Justamente pelo fato de ser caracterizada por baixa remuneração, e conseqüente desprestígio social, a profissão do magistério deixou de ser adotada pelos grupos das classes alta e média, tornando-se uma opção para os segmentos de menor poder socioeconômico na escala social, menor capital cultural e pouco familiarizados com leituras de prestígio (p.117).

Aliás, o *Curso de Letras Clássicas e Português* já era considerado desprestigiado socialmente em 1968. Segundo estudos de Aparecida Joly Gouveia, é classificado como *curso popular* (comparado às categorias *cursos seletos* – Medicina e Engenharia, por exemplo – e *intermediários* – Ciências

Sociais e Direito, entre outros). A autora estabelece a categoria *popular* pela frequência de menos de 29% de estudantes de nível (social) alto e mais de 16 % de nível baixo (Gouveia, 1968³⁰).

Não só no Brasil, como também na França, no início da década de 1960, “os estudantes das classes populares se dirigiam principalmente para os estudos de letras ou de ciências, enquanto uma proporção mais elevada de estudantes originários das classes superiores se engajava nos estudos de direito ou de medicina” (Bourdieu-Passeron, 1982, p.234).

Outro dado reforçando o fato de Letras ser considerado um curso popular encontra-se no levantamento apresentado no catálogo do INEP (Brasil, 2006), em que Letras é classificado com um dos cursos de maior apelo popular:

O modelo de expansão adotado no Brasil direcionou a oferta para poucos cursos, os que tenham maior apelo popular, e com isso operou um forte desequilíbrio no panorama das “vocações” profissionais dos jovens brasileiros. Do total das matrículas na educação superior, em 2004, mais da metade (52,25) concentravam-se em apenas seis cursos: Administração (14.9), Direito (12.8), Pedagogia (9.3), Engenharia (5.9), Letras (4.7) e Comunicação (4.6) (p.17, grifos nossos).

Neves (2002) expõe o processo de ampliação do número de cursos (e, conseqüentemente, de vagas, principalmente no período noturno), dentro do neoliberalismo, na Região Sudeste, onde se localizam as universidades freqüentadas por nosso sujeito. Essa proliferação de cursos majoritariamente privados, associada ao barateamento intensivo das mensalidades (a oferta e a conseqüente concorrência são cada vez maiores), explica a larga procura por parte do público de baixa renda – sujeito da pesquisa – por esses cursos.

Dentro desse contexto, reforça-se o discurso ideológico do governo, que estimula o sujeito a ingressar na universidade, porque a educação seria a forma mais segura e objetiva de ocupação de um posto no mercado de trabalho e, por

³⁰ GOUVEIA (1968) classifica a origem socioeconômica dos sujeitos dos cursos segundo a ocupação dos pais por meio de uma aproximação com a escala utilizada por HUTCHINSON, B., no trabalho *Origem Sócio-Econômica do Estudante Universitário*, in: HUTCHINSON. *Mobilidade e Trabalho*. Rio de Janeiro: MEC – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1960: “uma escala constituída de sete posições, que permite a classificação do sujeito mediante informações a respeito da ocupação e situação de trabalho de seu pai”.(p.235)

consequência, de impulsão da economia, sob o lema “Educação e conhecimento para a competitividade” (Rodrigues, 2007,p.76).

Portanto, ao lado de outros cursos de formação docente, Letras, com todo o seu desprestígio, é considerado como “a luz no fim do túnel” por muitos estudantes das camadas populares: em busca de ascensão social, na verdade não se dão conta do engodo a que estão submetidos, sendo vítimas da apologia de que a educação é a panacéia para o ingresso no mercado de trabalho. Adentram a universidade acreditando obter ao final de três ou quatro anos um diploma rentável para melhor posição social ou para aumento do capital econômico.

No entanto, presume-se, na prática não é isso o que acontece. Em primeiro lugar, pelo fato de o diploma não ser potencialmente tão rentável, dada a oferta de cursos e vagas, pois “um diploma tem todas as chances de ter sofrido uma desvalorização todas as vezes que o crescimento do número de portadores de títulos escolares é mais rápido do que o crescimento do número de posições às quais esses diplomas conduziam [...]” (Bourdieu, 1998c). Em segundo lugar, porque os estudantes pouco se apropriam daquele conteúdo formalizado nas aulas, conforme nos propusemos verificar com nossa pesquisa, pois havia indícios de que eles, embora tivessem alcançado a universidade, apresentassem escassez de capital cultural: dificuldade no domínio lingüístico básico e conseqüente falta de autonomia de leitura e de conhecimentos literários. Assim, os estudantes da universidade privada concluem o curso munidos de um diploma já inflacionado para o mercado. Em contrapartida, os estudantes da universidade pública têm um título mais valorizado, não apenas pelo processo seletivo rigoroso, mas também pela legitimidade conferida por sua notória marca de distinção. No caso específico do capital literário, geralmente os estudantes dos cursos privados se formam tendo acrescentado muito pouco desse conteúdo curricular a seu próprio e, provavelmente, escasso capital cultural. Já os estudantes da universidade pública, por terem passado por uma seleção mais criteriosa, terminam o curso com um melhor aproveitamento em relação aos conteúdos literários.

Antes da aplicação do questionário, para justificar nossa suposição sobre o perfil do sujeito e para caracterizar, *a priori*, o estudante de Letras no atual momento de expansão universitária, recorreremos a dados constantes na enquete

socioeconômica realizada com os candidatos de Letras no vestibular da FUVEST 2006³¹, 2007 e 2008 e elaboramos tabelas.

Apresentamos, por isso, dois tipos de dados sobre o perfil dos futuros estudantes: o primeiro (tabelas ímpares) é relativo a todos os inscritos para o vestibular de Letras da USP; o segundo (tabelas pares), posterior à seleção já exercida pelo vestibular, relativo apenas aos convocados para a primeira matrícula na USP. (Estão destacados em negrito os percentuais mais expressivos de cada tabela.)

Segundo a Tabela **3**, a renda familiar dos inscritos concentrava-se na faixa entre 500 e 1500 reais em 2006 (51,8%) e 2007 (47,4%). Em 2008, embora o critério de aferição da renda familiar seja diferente dos anos anteriores e mais detalhado, pode-se fazer uma aproximação entre os dados: há uma distribuição um pouco mais pulverizada da renda, com dois números equilibrados: 21,6% na faixa de 1 a 2 salários mínimos (entre 380 e 780 reais) e 20,7% na faixa de 3 a 5 (entre 1140 e 1990 reais).

³¹ 2006 é o ano de ingresso da maioria de nossos sujeitos, já que cursam o terceiro ano. Para melhor fundamentar a análise do perfil, coletamos também os dados referentes a 2007 e 2008.

Tabela 3 - Renda familiar em reais e em salários mínimos dos inscritos para o vestibular de Letras ³²

	2006	2007	2008	
REAIS			Salários Mínimos (valor: 380 Reais)	
Inferior a 500	15,4%	10,5%	Inferior a 1	2,8%
500-1500	51,8%	47,4%	1 a 2 (380-780)	20,7%
1500-3000	16,4%	21,3%	2 e 3 (780-1140)	17,5%
3000-5000	8,8%	10,5%	3 e 5 (1140-1990)	1,6%
5000-7000	3,6%	5,3%	5 e 7 (1990-2660)	11,8%
Mais de 7000	3,7%	4,7%	7 e 10 (2660-3800)	9,2%
			10 e 14 (3800-5320)	7,4%
			14 e 20 (5320-7600)	4,3%
			Mais de 20	4,3%

Dados coletados no site da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST).

Na Tabela 4, isto é, já após a seleção do vestibular, em 2006, a porcentagem mais alta da faixa de renda (29,2%) fica entre 500 e 1500 reais (embora a distribuição seja menos concentrada que na tabela pré-seleção). Já em 2007, ocorre um leve aumento no nível de renda para a faixa seguinte, entre 1500 a 3000 reais – de 24,3% (em 2006) para 30,1% – o que mostra pequena elevação no perfil econômico do estudante. Em 2008, devido à mudança no critério de aferição de renda adotado pela USP, foi necessário fazermos algumas aproximações entre os valores. Pode-se verificar coerência entre as rendas familiares dos inscritos comparadas aos dois anos anteriores.

³² Até 2007, a renda familiar no questionário da Fuvest era medida em reais. A partir de 2008, as questões passaram a ter como referência o salário mínimo vigente, que, à época das inscrições (segundo semestre de 2007) era R\$ 380,00. Para facilitar a comparação entre os três anos, coloquei nas tabelas o valor já multiplicado dos salários.

Tabela 4 - Renda familiar em reais e em salários mínimos dos chamados para a primeira matrícula

REAIS	2006	2007	2008	Salários Mínimos (valor: 380 Reais)
Inferior a 500	3,4%	3,2%	Inferior a 1	1%
500-1500	29,2%	25,4%	1 a 2 (380-780)	7,2%
1500-3000	24,3%	30,1%	2 a 3 (780-1140)	9,6%
3000-5000	21,5%	18,7%	3 a 5 (1140-1990)	18,6%
5000-7000	9,8%	10,5%	5 a 7 (1990-2660)	14,2%
Mais de 7000	11,4%	11,8%	7 a 10 (2660-3800)	16,2%
			10 a 14 (3800-5320)	14,2%
			14 a 20 (5320-7600)	9,1%
			Mais de 20	9,5%

Dados coletados no site da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST).

Quanto ao tipo de escola freqüentada pelos inscritos na Fuvest, a maioria é oriunda de escolas públicas, tanto no ensino fundamental quanto no médio (Tabela 5). Depois do vestibular, há uma grande alteração nessa porcentagem, e a maioria dos chamados para a matrícula vem do ensino privado (Tabela 6).

Tabela 5 - Tipo de escola cursada pelos inscritos para o vestibular de Letras/USP

Ano	E. Fund. Públ.	E. Fund. Priv.	E. Médio Públ.	E. Médio Priv.
2006	67,4%	19%	68,3%	23,6%
2007	61,6%	24,1%	62,5%	28,8%
2008	57,3%	26,9%	61,3%	31,1%

Dados coletados no site da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST).

Tabela 6 - Tipo de escola cursada pelos chamados para a primeira matrícula

Ano	E. Fund. Públ.	E. Fund. Priv.	E. Médio Públ.	E. Médio Priv.
2006	37,3%	43,9%	39,9%	51,7%
2007	36,9%	47,4%	40,3%	53,5
2008	35,2%	45.5%	40,9%	50,8%

Dados coletados no site da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST).

Na tabela 7, estão presentes as maiores concentrações quanto à escolaridade dos inscritos para o vestibular: nota-se um equilíbrio na distribuição entre as porcentagens de pais com ensino fundamental incompleto e médio completo, mas, em 2006, a diferença é mais significativa e a maioria dos pais e mães tem o fundamental incompleto; um pequeno número de pais e mães fez pós-graduação. Na Tabela 8, após o vestibular, a concentração da escolaridade passa a ser no nível superior completo e o índice de pais/mães com mestrado/doutorado também aumenta.

Tabela 7 - Porcentagens mais altas do nível máximo de escolaridade dos pais dos inscritos para o vestibular de letras³³

	Fund. Incompleto		Médio Completo		Superior Completo		Mestrado/Doutorado	
Ano	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
2006	25.3%	22,4%	18,4%	21,8%	15,3%	14,8%	2%	1,5%
2007	21,8%	19,7%	20%	23,9%	18%	17,8%	2,6%	2,1%
2008	19,8%	17,2%	1,6%	24,4%	20,2%	22,1%	2,9%	0,4%

³³ Originalmente, o questionário apresenta os itens: fundamental completo e incompleto, médio completo e incompleto, superior completo e incompleto e mestrado/doutorado. Porém, não colocamos nessas tabelas todos os dados, apenas os índices mais altos referentes à escolaridade dos pais. Colocamos também uma coluna com os dados relativos a mestrado e doutorado, que, embora sejam baixos, ajudam a comparar com os índices mais altos.

Tabela 8 - Porcentagens dos pais com superior completo e mestrado/doutorado dos chamados para a primeira matrícula

	Superior Completo		Mestrado/Doutorado	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
2006	34,5%	32,7%	7%	3,8%
2007	32,2%	31,1%	6,2%	5,1%
2008	34,2%	38,4%	5,9%	0,5%

Pelos dados das tabelas de **inscritos para o vestibular** (3, 5 e 7 – Tabelas ímpares), percebe-se que o perfil dos candidatos aproxima-se das camadas populares, pois a renda familiar é considerada pequena, a maioria deles cursou o ensino fundamental/médio em escolas públicas e seus pais apresentam baixa escolaridade.

Já após a seleção do vestibular, com a **chamada para a primeira matrícula** (Tabelas 4, 6 e 8 – tabelas pares), nota-se uma variação em relação aos percentuais apresentados no perfil dos inscritos. Observa-se de modo geral a manutenção da renda familiar, mas também o aumento no número de alunos provenientes de escolas privadas e do nível de escolaridade dos pais. Embora exista coerência entre os dados das tabelas ímpares e pares, a seleção operada pelo vestibular acaba eliminando os candidatos cujo capital cultural familiar seja também pequeno. Esses dados confirmam a tese de Bourdieu (2007b), segundo a qual:

O êxito escolar é função do capital cultural e da propensão a investir no mercado escolar (...) e, em consequência, as frações mais ricas em capital cultural e mais dispostas a investir em trabalho e aplicação escolar são aquelas que recebem a consagração e o reconhecimento da escola. (p.331)

Portanto, embora, a princípio, o perfil socioeconômico seja praticamente o mesmo antes e depois do vestibular, apenas as frações detentoras de maior capital cultural dentre as camadas médias e populares conseguem ocupar as vagas da USP, cujo vestibular promove uma superseleção. Na verdade, a superseleção atua ao longo de toda a trajetória escolar, sendo o vestibular o último funil, em que os

candidatos devem apresentar um “êxito excepcional”. Embora Bourdieu³⁴ (1998a) refira-se, apenas a uma das exigências do vestibular, a linguagem escolar, pode-se compreender o que acontece com o estudante de origem popular:

(...) somente o efeito de compensação ligado à superseleção pode explicar que, para um comportamento como o uso da língua escolar, as diferenças tendam a se atenuar ao máximo e mesmo se inverter, pois que os estudantes altamente selecionados das classes populares obtêm, nesse domínio, resultados equivalentes àqueles dos estudantes das classes médias, igualmente desfavorecidos pela atmosfera lingüística de suas famílias, mas menos fortemente selecionados (p.52).

Por isso, quando o sujeito chega ao ensino superior, ainda mais a uma universidade prestigiada como a USP, por mais que a nota de corte seja menor que a do curso de Medicina, para o tipo de origem social que ele tem, o significado de seu êxito não pode ser menosprezado.

³⁴ Bourdieu demonstra a ocorrência de uma superseleção nas trajetórias escolares de crianças de classes sociais menos favorecidas, que enfrentam obstáculos cumulativos ao longo dos estudos e alcançam relativo sucesso, diferentemente do que acontece com as classes mais favorecidas.

CAPÍTULO II

Origem social, capital literário, ensino superior: algumas relações

Segundo Brandão (2000), é comum que a dedicação ao referencial teórico ganhe vida própria e se torne praticamente independente da pesquisa, mas “se houver uma adequada assimilação dos princípios da construção teórica, o *modus operandi* (utilização prática) servirá de roteiro à explicitação das referências que podem se reafirmar ou exigir modificações na relação com o material empírico”. Foi o que se buscou fazer, na medida do possível. Por isso, este capítulo apresenta sucintamente os conceitos mais importantes que dão sustentação a esta pesquisa, e que são retomados e associados a outros na análise de resultados.

* * *

Os sujeitos desta pesquisa, como será aprofundado no Capítulo IV, têm perfil socioeconômico de camadas populares e médias (Grupo 1) e de camadas populares (Grupo 2). Quando se depara com esse tipo de perfil em ambas as instituições pesquisadas, é preciso discutir a atração exercida pelo ensino superior sobre essas camadas³⁵ segundo a perspectiva de alguns autores.

De acordo com Martins (1988), logo após o período de 1964, quando se instaurou o regime de exceção no Brasil, as camadas médias urbanas, “que emprestaram seu apoio político e sua capacidade de mobilização para a derrubada da democracia populista, viram, a partir de então, em função do processo de concentração do capital, minimizadas suas chances de reprodução de efetuar-se pela transmissão e/ou ampliação do patrimônio econômico” (p.118).

Assim, “as poucas chances da reprodução deste grupo ocorrer pela transmissão do patrimônio econômico faz com que seus interesses materiais e simbólicos passem a vincular-se ao sistema de ensino” (p.119).

³⁵ Embora algumas análises, pela época em que foram desenvolvidas, refiram-se somente às camadas médias, pode-se estabelecer uma extensão do comportamento em questão para as camadas populares sem distorção da realidade.

Bourdieu (2007b) mostra que a adesão de uma classe às sanções do sistema de ensino exige de algumas garantias relativas a determinadas posições na hierarquia social, pois

O sistema de disposições em relação à escola é o produto da interiorização do valor que o mercado escolar (antecipando por suas sanções formalmente neutras as sanções do mercado simbólico ou econômico) confere aos produtos da educação familiar das diversas classes sociais (logo, de seu capital cultural) e do valor que, por suas sanções objetivas, os mercados econômico e simbólico conferem aos produtos da ação escolar segundo a classe social de que provêm (p.310).

Sendo assim, algumas classes darão maior valor ao ensino, incluindo o superior, do que outras, conforme suas expectativas acerca da atribuição simbólica e econômica conferida a seus produtos. Para tanto, as classes médias e também, mais recentemente, as populares, investirão capital cultural herdado e econômico na aquisição do título, forma institucionalizada de capital cultural, na denominada estratégia de reconversão, isto é, avaliação das possibilidades de, se não puderem ascender, no mínimo manterem-se em determinada posição na estrutura social.

Segundo a pesquisa realizada por Martins (1988):

(...) percebe-se que os pais, não podendo legar a seus filhos, seja um patrimônio econômico, seja hábitos culturais, o que vale dizer, um capital cultural, indicaram-lhes o caminho da escola como meio de adquirir as informações e convertê-las em lucros simbólicos e sobretudo materiais". (p. 127)

O investimento no ensino dos filhos pelas famílias com o intuito de se manterem ou subirem na escala social constitui-se no *habitus*, que, desenhando regularidades sociais, segundo Bourdieu, é um conjunto de disposições herdadas ao longo da socialização, ligadas às condições materiais de existência; é princípio gerador de práticas e produtos classificáveis, de julgamentos, que, por sua vez, constituem essas práticas e obras em sinais distintivos. O *habitus*, portanto, "enquanto disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagem" (Bourdieu, 2007a, p.163), isto é, o *habitus* predispõe o sujeito a praticar determinadas ações, daí que as

condições de existência das camadas médias e populares “obrigam-na” a perseguir o diploma de curso superior.

Assim sendo, o valor do diploma é maior, segundo Bourdieu (2007b), para alguém originário de uma família dotada de pouco capital econômico e social. Para o autor, o capital cultural – conceito proposto para mostrar que a cultura pode ser conversível em capital econômico e, por isso mesmo, pode ser transmissível como uma herança - da mesma forma que o econômico, tende a ser mais escasso nas famílias de origem social desfavorecida. O capital cultural tem três estados: objetivado – transmite-se materialmente, como obras de arte, por exemplo; incorporado – adquire-se pela ação individual de um sujeito ao cultivar-se, carregando-a no próprio corpo; institucionalizado – adquire-se por meio de um diploma de uma instituição, um certificado de competência cultural (Bourdieu, 1998b).

Portanto, o diploma, como capital cultural institucionalizado, é um certificado de distinção e de apropriação de uma cultura considerada legítima. No entanto, apenas a posse dele, por mais prestigioso que seja, não garante acesso às posições sociais mais elevadas nem ao poder econômico. Na verdade, para Bourdieu (2007b), fora do mercado escolar, o diploma tem o mesmo valor econômico e social que seu detentor, e as leis do mercado escolar acabam por desprezar as condições objetivas de existência, determinando as aspirações do sujeito e delimitando o grau em que podem ser satisfeitas.

Nestas condições, o sistema de disposições em relação à escola enquanto propensão a consentir investimentos de tempo, esforço e dinheiro, necessários para conservar ou aumentar o capital cultural, tende a duplicar os efeitos simbólicos e econômicos da distribuição desigual do capital cultural ao mesmo tempo que os dissimula e legitima (Bourdieu, 2007b, p.310).

É preciso, portanto, relativizar a estratégia de reconversão frente ao desejo de ascensão social por meio do diploma de um curso considerado socialmente desprestigiado, pois apesar da progressiva queda do prestígio da carreira de professor, o diploma de um curso de Letras da USP tem valor maior no mercado do que o diploma de um curso de universidade privada. Há desigualdade nos efeitos simbólicos e econômicos proporcionados pela incorporação e

institucionalização do capital cultural nos dois tipos de instituições privada e pública. Daí o fato de muitos estudantes oriundos de camadas populares, principalmente na universidade privada, que vêem no sistema escolar o meio de ascensão social, terem seus sonhos desfeitos, sem perceberem que o próprio sistema que alimenta esses sonhos os faz desvanecer. Porque existe grande defasagem entre o capital cultural de origem, herdado no seio familiar, e o capital cultural escolar, incluindo-se aí o que se adquire no curso superior.

Conforme reitera Bourdieu em obra posterior a *Les Héritiers*, onde já havia exposto esta idéia, os conhecimentos dos estudantes nos domínios da cultura são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social e apenas *penosamente* os estudantes de origem social inferior adquirem esses conhecimentos, isto é, aquilo que é “naturalmente”

(...) herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe.

(...)

É uma cultura aristocrática e sobretudo uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite (Bourdieu, 1998a, p.55).

Analisando-se o perfil cultural dos sujeitos sob o aspecto da origem, percebe-se que outras características, além da dificuldade na relação com a cultura escolar apontada por Bourdieu, inscrevem-se no perfil dos estudantes das camadas populares. Segundo o sociólogo Bernard Lahire (1997), os estudantes já não trazem, durante sua trajetória escolar, “as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares”, estando sozinhos diante dessas exigências.

Essa “solidão” ou falta de acompanhamento diante das necessidades impostas pela escola, o esforço penoso para adquirir a cultura da escola (e outros saberes) são responsáveis por uma formação escolar precária que possivelmente repercute na formação universitária, pois os estudantes dificilmente adquirem, em sua trajetória, por herança cultural, os conhecimentos mínimos, requisitos prévios ao curso.

Lahire (1997) aponta também outros aspectos típicos da formação dos sujeitos pertencentes às camadas populares, respectivos à cultura escrita estruturante do universo escolar. Haveria diferenças na apropriação da escrita (e da leitura) correspondentes às também “(...) diferentes freqüências de recurso a práticas de escrita e leitura, diferentes modalidades de uso da escrita e da leitura, diferentes modos de representação dos atos de leitura e de escrita, diferentes sociabilidades em torno do texto escrito” (p.20), de acordo com as categorias socioprofissionais. Dessa forma, estudantes advindos de famílias de profissões mais populares ou menos rendosas, com pouco acesso a livros, inclusive os infantis, importantes na formação do leitor literário, teriam um distanciamento ainda maior desse universo da cultura escrita presente no espaço social escolar (e, em última instância, universitário), já que a origem social é o determinante que alcança todos os domínios e níveis de experiência dos estudantes (Bourdieu-Passeron, 1975, p.23).

Para Colomer (2007), a afinidade da criança com a linguagem escrita é fundada nos mesmos princípios da aquisição da fala:

O acesso à linguagem escrita supõe um avanço na possibilidade de simbolizar a realidade. A progressiva aparição do texto nos livros infantis oferece um bom andaime para a aprendizagem da leitura, da mesma maneira que a conversação com os adultos o foi para a aquisição da linguagem oral (p.53).

No mesmo sentido exprime-se Bourdieu (1998a), para quem a aptidão no manejo da língua escolar (“materna” apenas para as crianças cultas) interfere pontualmente no êxito dos estudos literários:

(...) à semelhança do que ocorre com a língua materna, a educação literária ou artística (ou seja, as “humanidades” do ensino tradicional) pressupõe necessariamente – sem nunca, ou quase, se organizar em função dessa condição prévia – indivíduos dotados de uma competência previamente adquirida (...) (Bourdieu, 2003, p. 106).

Portanto, o sucesso da aquisição da fala e da escrita depende da relação inicial que a família de origem estabelece com ambas as linguagens, sendo a fala transmitida nesse meio de “maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta” (Bourdieu, 1998a) e a escrita, conforme já

exposto na introdução, pela via escolar. De acordo com os autores ora citados, sujeitos como os de nossa pesquisa, provenientes em sua maioria das camadas populares, teriam mais problemas ao penetrar no universo da leitura e da literatura, já que é considerável o distanciamento entre a cultura de sua classe e a cultura da escola, dominante e legítima.

Além disso, conforme Bourdieu-Passeron (1975):

Ainsi, l'action directe des habitudes culturelles et des dispositions héritées du milieu d'origine est redoublée par l'effet multiplicateur des orientations initiales (elles-mêmes produites par les déterminismes primaires) qui déclenchent l'action de déterminismes induits d'autant plus efficaces qu'ils s'expriment dans la logique proprement scolaire, sous la forme de sanctions qui consacrent les inégalités sociales sous l'apparence de les ignorer (p.26)³⁶.

Na escola, pela própria lógica do sistema, os estudantes já teriam, sem se darem conta, seu destino encaminhado para o fracasso. No entanto, Lahire (1997) propõe uma via de exceção a esse determinismo “profetizado” por Bourdieu.

Segundo Lahire (1997), existe uma representação de homogeneidade acerca das classes populares baseada em estatísticas que lhes assimilam as “condições econômicas e sociais – consideradas de forma grosseira a partir da profissão do chefe de família” (p.12), sem discriminarem as características inerentes a cada meio familiar. Para o autor, a presença dessas singularidades pode determinar o fracasso ou o sucesso escolar se houver, respectivamente, contradições maiores ou menores entre a família e a escola. Ele descreve cinco “temas” de configurações familiares com poder de influência sobre as trajetórias de fracasso ou êxito: as formas familiares da cultura escrita, as disposições e condições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico. As conclusões da pesquisa realizada por Lahire e sua equipe mostram casos de exceção às estatísticas determinantes do fracasso escolar. Daí procede que o acesso a uma universidade pública como a USP possa ser considerado uma exceção, ainda que Letras seja

³⁶ Assim, a ação direta dos hábitos culturais e das disposições herdadas do meio de origem é redobrada pelo efeito multiplicador das orientações iniciais (elas mesmas produzidas por determinismos primários) que desencadeiam a ação de determinismos induzidos tanto mais eficazes quanto mais se exprimem dentro da lógica propriamente escolar, sob a forma de sanções que consagram as desigualdades sociais sob a aparência de ignorá-las.

um curso menos concorrido por oferecer muitas vagas e, como já dito, menos prestigiado.

No *III Seminário Internacional Escola e Cultura*, promovido pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade em agosto de 2008, Lahire fez críticas à teoria de Bourdieu, porque esta não leva em conta as socializações variadas a que a criança se submete, interferentes nas disposições dessa criança perante a cultura escolar.

Numa abordagem semelhante, Charlot (2005) adverte que não se pode restringir as análises desses casos apenas observando-se o perfil socioeconômico dos pais. Sem negar a correlação entre a origem social e destino escolar, mas sim o determinismo – pois há crianças de meios dominados obtendo sucesso na escola e crianças de meios dominantes fracassando nela – Charlot ressalta ser fundamental considerar também o universo psicológico da criança na relação com o saber.

Nossas entrevistadas, como será discutido com maior profundidade no Capítulo IV, foram submetidas em suas famílias a condições de socialização diferenciadas que influenciaram seu destino escolar e sua leitura literária. Nessas singularidades, o vínculo afetivo e emocional fundado com importantes membros desse meio foi notadamente significativo em suas trajetórias.

CAPÍTULO III

A literatura na escola

3.1. Origem da literatura nos currículos escolares

O estudo da literatura nas escolas brasileiras, segundo a tese de doutoramento de Asche (2001), remonta ao período da educação jesuítica, quando o equivalente do atual ensino médio era o curso de Humanidades e o equivalente da disciplina o estudo da Poética e da Retórica. Contudo, é o nacionalismo do século XIX que traz a literatura brasileira para o ambiente escolar.

Durante esse período, a referência em ensino literário no curso secundário foi o Imperial Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, com a cadeira de Literatura Nacional:

Entre 1850 e 1900, o ensino secundário desdobrava-se em sete anos. Nos 6º e 7º anos, as disciplinas relativas a letras, como já destacamos, recebiam tratamento compatível com o nível superior. As maiores escolas do período imperial, para as quais o Pedro II era o modelo oficial, buscavam um padrão de excelência intelectual em que predominavam os estudos literários (Asche, 2001, p.52).

Foram elaborados para fins didáticos, manuais – *Curso elementar de literatura nacional* (1862) e *Resumo de história literária* (1873), de autoria do Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, professor da cátedra de Retórica e Poética do colégio – que estabeleciam uma cronologia de literatura portuguesa e brasileira e incluíam textos do movimento literário em voga, o Romantismo.

A partir de então e durante a primeira metade do século XX, obras similares foram sendo publicadas (entre elas destacando-se a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, cujo critério para inclusão de textos e autores era, basicamente, a “consagração pela morte”), estabelecendo os cânones e “ditando” o que deveria ser estudado em Literatura.

Assim, segundo Cereja (2005), desde esse período até o início da década de 1960, o material didático era composto por obras de referência: uma gramática, uma antologia de textos literários e, eventualmente, um dicionário. Apenas entre o

final da década de 1960 e início da de 1970 a feição dos livros didáticos que circulam hoje nas escolas se transformou. E essa transformação vincula-se a outro marco referencial significativo para o ensino da literatura, a LDB 5692/71, que promoveu a expansão da educação:

A reforma implantada pela Lei 5692/71 passou a exigir dos organizadores de ponta dos sistemas educacionais públicos e privados, bem como de todo o magistério e dos chamados “especialistas de educação”, uma revisão profunda no sistema de ensino de 1º e 2º graus. A nova organização dos graus, a reestruturação curricular, a organização das matérias em áreas de estudos, as novas formas de financiamento da educação implicaram outros tantos procedimentos administrativos, didáticos, de reorganização das unidades escolares e, principalmente, de atendimento às novas finalidades educacionais prescritas pela legislação (Asche, 2001, p.103).

Uma das novas exigências da reforma do ensino, no caso, a ampliação do número de escolas e a conseqüente necessidade de mais professores de Língua Portuguesa, teve alguns efeitos: com a necessidade de contratação imediata, houve afrouxamento nos critérios de seleção da mão-de-obra (Cereja, 2005) e demanda acelerada de abertura de cursos de Letras entre as décadas de 60 e 70³⁷, incorrendo na falta de preparo dos novos docentes. A solução para o problema foi a elaboração de livros didáticos, material especialmente produzido com o fim de, supostamente, equilibrar “o descompasso entre a formação mais acelerada e precária de professor para o nível médio e o atendimento em massa de novos alunos nas séries finais de 1º grau” (p.115). Segundo Asche, “o livro didático foi o tradutor dos programas curriculares, foi o intérprete dos interesses do Estado, foi o organizador dos conteúdos e, em muitos casos, foi o formador de professor” (p.118, grifo nosso).

Outro resultado decorrente da reforma do ensino foi a redução da carga horária de várias disciplinas no ensino médio, para dar lugar a outras, profissionalizantes. A Língua Portuguesa, cuja carga horária chegava ao número de 6 aulas por semana, passou a ter 3 ou 4 aulas (chegando a 2 em alguns cursos técnicos). Essa redução, em algumas escolas, manteve o ensino da literatura em detrimento da gramática, sob o argumento de que esta já fora bastante estudada no

³⁷ Até então, havia apenas os cursos da USP, da PUC, do Mackenzie, do Instituto Sedes Sapientiae e do Instituto Isolado de Assis, segundo Asche (2001, p.110).

ensino fundamental (Cereja, 2005). Em geral, há duas aulas semanais de literatura no ensino médio.

Assim, como se percebe, o conteúdo literário escolar tem se consolidado por meio dos efeitos da legislação (LDBs) e do conteúdo dos materiais didáticos.

No momento atual, a literatura é conteúdo curricular obrigatório ao longo dos três anos do Ensino Médio. Desde a promulgação da LDB 5692/71, vinculava-se à disciplina de Língua Portuguesa, dicotomizada em Gramática e Literatura. A partir da nova LDB 9294/96 e dos PCNs, houve uma alteração curricular – teórica, não prática – a fim de diluir essa dicotomia. A alteração foi apenas teórica porque, embora as novas diretrizes e parâmetros propusessem o estudo da Língua Portuguesa numa perspectiva menos estanque – “os conteúdos tradicionais do ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano [...] a literatura integra-se à área da leitura” (MEC, 1996, p.18) – as escolas continuaram a adotar o antigo esquema de aulas separadas em Português (Gramática, Leitura, Redação) e Literatura, e os livros didáticos também mantiveram a divisão anterior, (apenas acrescentando, por exemplo, Produção de Texto) embora a abordagem dos textos literários tenha se modernizado. Isso porque os “grandes vestibulares” (FUVEST e UNICAMP) acabam impondo, de certa maneira, as tendências do conteúdo curricular do ensino médio, sobrepondo-se, por vezes, às normas.

Nesse sentido, Cereja (2005) entende que, por causa dos programas vestibulares, que, como já explicado, interferem no conteúdo escolar do ensino médio, o ensino da literatura restringe-se à brasileira em quase todas as regiões do Brasil, exceto em São Paulo, onde se inclui também a literatura portuguesa. Portanto, como afirma Cereja (2005), o vínculo entre o programa escolar e o vestibular é direto e quase sempre determinante nas escolhas curriculares, principalmente nas escolas particulares do estado de São Paulo.

3.2. O papel da literatura hoje e a formação do leitor literário

Vimos, na introdução desta dissertação, como a Literatura é valorizada na formação do homem por autores como Antonio Cândido e Teresa Colomer, como se

torna escolarizada e como a competência para a leitura de textos literários (cujo primeiro acesso, para muitos, só ocorre na escola) está ligada à herança lingüística e cultural.

A leitura literária precede o estudo escolarizado, já que a literatura é antes de tudo uma arte. Como ramo pertencente ao universo artístico, segundo Bourdieu (1996), ela tem suas regras sobre o que deve ser escrito e como deve ser escrito, constituindo-se em um campo de disputas entre seus membros. Desde o século XIX, os autores deixaram de se subordinar a um mecenas e passaram a sofrer uma subordinação estrutural que se lhes impôs de maneira desigual de acordo com suas posições dentro do campo literário (p. 65), que também se imbricou no campo político. Das disputas entre os agentes dos campos, estabeleceram-se os cânones literários, isto é, aquilo que é consagrado e digno de ser lido. Contudo, aprofundar essa discussão foge ao escopo deste trabalho, cujo interesse é a literatura como conteúdo escolar e capital cultural, e, nesse sentido, parte da formação do homem.

O fato é que a literatura está incluída no currículo escolar, embora haja debates polêmicos entre estudiosos e professores para retirá-la da grade de disciplinas, substituindo-a por outras linguagens como filmes ou novelas, por exemplo, com a justificativa de que ela só se mantém por inércia. Mas o problema é que ela continua sendo ensinada de maneira a causar justamente essa ânsia de descartá-la dos currículos.

O ensino escolar da literatura, desde suas origens até a atualidade, passou por algumas modificações, mas em síntese, salvo algumas exceções, é centrado na:

(...) história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase apenas uma cronologia literária em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores (...). Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários (Cosson, 2006, p.21)

O estudo historiográfico leva apenas à memorização e é considerado aborrecido por muitos alunos. Em um círculo vicioso, pode ser efeito da formação precária dos professores de Letras que, por sua vez, formarão mal seus alunos, em prejuízo maior daqueles que desejarem, apesar disso, ser professores de Literatura. Segundo Cosson, “estamos adiante da falência do ensino da literatura”, pois:

(...) falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso, é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos (...) (Cosson, 2006, p. 23).

Pesquisa realizada por Cereja (2005) revela que alguns fatores relacionados ao professor de literatura, como formação acadêmica, experiência, referenciais teóricos sólidos, atualização, metodologia interacionista, disponibilidade e envolvimento, interesse e gosto pessoal por leitura e capacidade de tornar os conteúdos significativos podem levar a um ensino mais eficaz no sentido de formar leitores mais competentes (p.44). Mas tudo isso depende de sua formação, da trajetória de acumulação de capital cultural, principalmente o literário e do aprofundamento da competência leitora.

Não se trata, como alerta Britto (2003), de mitificar a literatura como se ela fosse fonte inesgotável de prazer ou mesmo instrumento de redenção da humanidade, por exemplo. Mas é preciso atribuir a ela seu papel fundamental na formação do ser humano e exigir que o letramento literário na escola seja conduzido de forma adequada e efetiva.

Portanto, qualquer seja o efeito da legislação, do livro didático ou dos vestibulares sobre o ensino, a Literatura, por seu reconhecido (embora às vezes controverso, como já se viu) valor, é disciplina cujo mínimo de aquisição deve existir, com qualidade, já ao longo do Ensino Médio, óbvia e principalmente por aqueles a quem compete ensiná-la, no caso, nossos sujeitos de pesquisa, os estudantes de Letras, virtuais professores de literatura.

CAPÍTULO IV

Perfil dos estudantes de Letras e trajetórias de aquisição literária

4.1. Cursos público e privado: diferenças estruturais

Em linhas bem gerais, o currículo de Letras da USP (carga horária de 3.360 horas) tem duração mínima de 8 semestres e máxima de 16 na habilitação simples. Na dupla habilitação o curso passa para 10 e 20 semestres, respectivamente. Conforme a descrição apresentada pela própria universidade:

O curso inicia-se com um ano básico, introdutório, destinado a fornecer elementos para a compreensão do funcionamento da linguagem humana e subsídios para as disciplinas que serão cursadas posteriormente.

No fim do ano básico, o aluno, de acordo com critérios pré-estabelecidos, fará a opção pela área em que deseja habilitar-se. Poderá optar por uma habilitação simples, numa das seguintes especialidades: Português, Alemão, Árabe, Armênio, Chinês, Espanhol, Francês, Grego, Hebraico, Inglês, Italiano, Japonês, Latim, Russo ou Lingüística. Em todos os casos, os estudos de uma língua visam não apenas ao seu aprendizado, mas também refletir ao estudo da ou das correspondentes literaturas.

O aluno poderá optar também por uma habilitação dupla, em Português e uma Língua e Literatura Estrangeira das acima mencionadas, ou em Português e Lingüística. A habilitação em Português é possibilitada e garantida a todos que desejarem fazê-la. (Fonte: *site* da USP)

As matérias de Literatura Brasileira e Portuguesa pertencem ao conjunto de disciplinas obrigatórias do curso de Letras, sendo oferecidas em módulos semestrais de I a IV a partir do terceiro semestre. Além das obrigatórias, há o conjunto bastante variado de disciplinas optativas³⁸, que permitem aos alunos a composição de um currículo diferenciado (os módulos V e VI de Literatura Brasileira e Portuguesa são oferecidos como optativas).

A língua estrangeira pode ser cursada a partir do terceiro semestre sob a inscrição do aluno candidato, que obtém a vaga por meio de um sistema de classificação baseado na média ponderada das notas obtidas nos dois primeiros

³⁸ Embora o nome “optativas” possa sugerir que “o aluno cursa se quiser”, ele é obrigado a cursar um número obrigatório de créditos nessas disciplinas.

semestres do curso (ranqueamento), o que gera grande competição entre os alunos, pois as notas mais altas são o passaporte para as primeiras escolhas. Há línguas mais procuradas (por exemplo, o Francês, que tem mais candidatos por vaga do que o Latim) acirrando a disputa pelas vagas e favorecendo a dedicação aos estudos a fim de alcançar notas mais altas.

Há várias linhas de pesquisa para os alunos que desejam fazer iniciação científica e trilhar a carreira acadêmica. Os alunos que almejam ser professores de ensino médio e fundamental devem fazer as respectivas disciplinas formadoras na Faculdade de Educação da USP.

Na secretaria de Letras foi possível levantar o número de matriculados e de evadidos do curso. Embora em termos percentuais (mínimo de 0,79% e máximo de 1,67%) o índice de alunos que abandonaram a universidade entre 2002 e 2007 possa parecer pouco significativo, em números absolutos a variação de 292 a 599 não pode ser considerada tão pequena. Isso significa que existe, além da seleção do vestibular, uma seleção operada dentro do próprio curso, em função da própria estrutura em que ele se apóia, como já se descreveu. É claro que muitos alunos desistem de continuar por perceberem que fizeram escolhas vocacionais “equivocadas”, mas também é fato que muitos não prosseguem os estudos por dificuldades cognitivas e/ou materiais.

Tabela 9 - Matrículas e evasão em Letras segundo o ano

Ano	Matriculados	Evadidos	%
2002	33.450	382	1,14%
2003	35.788	599	1,67%
2004	36.909	383	1,04%
2005	36.479	441	1,21%
2006	36.838	292	0,79%
2007	38.218	341	0,89%
Total	217.682	2.438	1,12%

O currículo da universidade particular pesquisada (2.800 horas) não oferece habilitação simples, mas a dupla habilitação conta apenas com as opções Português/Inglês e Português/Espanhol, ambas com a duração de 6 a 8 semestres, sendo a grade curricular fechada, sem disciplinas optativas. São oferecidas disciplinas de Literatura Brasileira e Portuguesa em módulos semestrais.

Não foi possível obter os registros numéricos da evasão ao longo do curso, mas é possível supor que o percentual seja ainda maior que o da universidade pública, já que há nela menos alunos matriculados do que na USP e alguns não dão conta de continuar pagando as mensalidades.

Percebe-se que as diferenças apontadas – carga horária, duração em semestres, disciplinas optativas – entre os cursos oferecidos por ambas as universidades também têm alguma correlação com os perfis diferenciados dos grupos de sujeitos pesquisados, uma vez que há na universidade pública seleção no vestibular e ao longo da graduação. Tais efeitos podem ser notados pela diferenciação no nível de renda familiar, na escolarização dos pais, no desempenho literário e nas práticas culturais do **Grupo 2**, aspectos relativamente inferiores aos do **Grupo 1**; também pela forma de responder ao questionário (por exemplo, o **Grupo 2** apresentou mais respostas desviadas e incompletude em algumas questões, além de muitas respostas em branco na “provinha”; de modo geral, demorou mais tempo que o **Grupo 1** para preencher o questionário). São processos de formação distintos, cuja exigência e investimento pessoal podem ser mais ou menos favorecidos justamente em razão dessa diferenciação. É claro que sempre há exceções, mas a possibilidade de uma formação precária ocorrer na instituição privada é muito maior, afetando a relação com a leitura, com a literatura, a futura prática docente e a trajetória social. Segundo Setton (1994), esse tipo de ensino dá a esses estudantes “um capital cultural ilegítimo e incapaz de levá-los a uma trajetória social ascendente” (p.94).

Tudo isso contribui, além da carga simbólica agregada ao diploma da USP ao longo de décadas por seu notório prestígio e tradição, para que o valor do diploma – certidão de competência, do capital cultural institucionalizado – de ambas as universidades também seja diferenciado,

Setton (1994), em pesquisa realizada sobre o universo social e cultural de professores de camadas médias de São Paulo, verificou uma diferenciação sociocultural derivada não da origem social, mas da formação nas instituições de ensino superior que eles freqüentaram: um grupo originário das mais prestigiadas (USP e PUC-SP, de acordo com a pesquisa) e outro grupo proveniente daquelas de pouco renome intelectual. Setton (1994) afirma que:

(...) o sistema de ensino é responsável pela transmissão de um conjunto de esquemas fundamentais que permitem a seleção e a abordagem diferenciadas no tocante às obras culturais, como também uma fonte de legitimação de valores e bens que a sociedade como um todo consagra (p.80).

Sendo assim, os dois tipos de instituições de ensino superior – um voltado para o mercado e o outro considerado centro de “excelência acadêmica” segundo Setton – são responsáveis pelas diferenças entre as disposições culturais dos grupos de sujeitos, afetando suas práticas culturais. De acordo com a autora, os alunos formados nas instituições mais prestigiadas:

(...) dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e apreciação que os distinguem daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pela “fábrica de profissionais” ou que lhes foi transmitida pelos contatos com seus semelhantes (Setton, 1994, p.89).

Estudo realizado por Cruz (2008) sobre professores e sua relação com as potencialidades educativas dos museus de arte também mostrou a relevância da instituição formadora na freqüência aos espaços culturais e outras práticas, considerando que essas são mais afetadas de forma positiva pelas de maior prestígio e qualidade.

Uma diferenciação sociocultural decorrente da formação apenas “profissionalizante” pode ser estendida para as práticas profissionais dos sujeitos. No caso de nossa pesquisa, os sujeitos não são ainda professores, mas estão em processo de formação. Suas práticas culturais e a relação com a leitura, mais precisamente a literária, serão relevantes se eles passarem a dar aulas de literatura.

4. 2. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes

Como já se expôs na Introdução deste trabalho, no item Procedimentos de Pesquisa, por razões de ordem prática, contingências alheias a nossa vontade, houve alteração da prévia escolha dos sujeitos, tanto do **Grupo 1** quanto do **Grupo 2**. Os sujeitos pesquisados pertencem a dois grupos de estudantes do curso de Letras do período noturno: o **Grupo 1** é composto por estudantes do terceiro ano (teoricamente³⁹ o penúltimo ano do curso) de Letras de uma universidade pública da cidade de São Paulo (USP) e o **Grupo 2** é formado por estudantes do terceiro e último ano do curso de Letras de uma instituição de ensino superior privada da cidade de Santos (cujo nome foi mantido em sigilo conforme condição preestabelecida para aplicação da pesquisa).

Outra informação importante refere-se à Parte III do questionário (conhecimentos específicos). No **Grupo 1**, 23 sujeitos deixaram a Questão 2 em branco e 28 a Questão 3. No **Grupo 2**, 24 deixaram em branco a Questão 2 e a Questão 3. Esses números são muito altos face ao total dos sujeitos de cada grupo. Como a ausência de resposta também é um dado, esse comportamento deve ser interpretado ao menos de duas maneiras: pode ser efeito de “preguiça”, pois, além de serem as últimas questões, eram as de maior complexidade e, por isso, demandavam mais tempo. Mas também, em razão dessa complexidade, podem ter sido consideradas difíceis para os sujeitos.

Por isso, para a escolha dos sujeitos entrevistados, foi considerada apenas a Questão 1, que, apesar da menor complexidade, pois exigia apenas a memória, também não apresentou um alto rendimento. No **Grupo 1**, 13 entre 56 sujeitos tiveram desempenho alto; no **Grupo 2**, 3 entre 36 sujeitos tiveram alto

³⁹ O curso de Letras da USP tinha, oficialmente, a duração de 4 anos. Porém, devido à composição da grade curricular (cujas disciplinas, tanto obrigatórias quanto optativas, freqüentemente apresentam horários coincidentes, impedindo o estudante de cursá-las no mesmo semestre em que são oferecidas) e a eventuais reprovações do aluno em algumas disciplinas, o estudante, em geral, leva mais de quatro anos para concluir a graduação. Daí a expressão “teoricamente”, pois, na prática, os estudantes têm a possibilidade de se graduar em até oito anos (limite imposto pela universidade). Recentemente o programa foi alterado. A partir de agora, o curso passará a durar 5 anos.

desempenho. Para efeito de interpretação dos dados, em porcentagens, os números correspondem a 23% e 8,3%, respectivamente, sendo pior o desempenho do **Grupo 2**. Além disso, no **Grupo 1**, há apenas 8 (entre 56) sujeitos com desempenho baixo; no **Grupo 2** há 17 (entre 36). Os demais sujeitos dos dois grupos, 31 e 13, respectivamente, enquadram-se no nível médio.

Sobre esses resultados, é preciso considerar o seguinte: como nos dois grupos os sujeitos se encontram no terceiro ano do curso, tais diferenças não parecem tão relevantes. Porém, é preciso sublinhar que o **Grupo 1** preencheu o questionário em agosto e os sujeitos estão no penúltimo ano; o **Grupo 2** em novembro, prestes a concluir a graduação. É perceptível a defasagem entre os resultados obtidos, principalmente por ser essa a questão menos exigente e pela proporção de respostas deixadas em branco no restante da provinha. Por isso, o suposto relativo equilíbrio pelo tempo decorrido de curso – três anos – só acentua as diferenças, já que o **Grupo 2** está “pronto” para o mercado de trabalho.

4. 2.1. Universidade Pública – Grupo 1

O **Grupo 1** abarca 56 sujeitos estudantes de Letras do terceiro ano de uma universidade pública da cidade de São Paulo. Após a aplicação do questionário, buscou-se traçar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, futuros docentes, e a relação deles com a literatura dentro e fora do curso.

Em linhas gerais, verificou-se a renda do sujeito com base no salário mínimo⁴⁰: 40 sujeitos têm concentração de renda familiar em torno de 4 e 11 salários (R\$ 1.800,00 a R\$ 4.950,00), sendo que 26 (quase a metade do grupo) estão na faixa de 4 até 7 (entre R\$ 1.800,00 a R\$ 3.150,00), o que já sugere serem pertencentes às camadas populares. Apenas 4 sujeitos encontram-se na faixa acima de 15 salários. A maior parte dos sujeitos se concentra nas rendas B e C, numa porcentagem de 71,4%.

⁴⁰ Valor de referência para o salário mínimo com base no estado São Paulo, em agosto de 2008: R\$450,00.

Tabela 10 - Distribuição dos estudantes quanto à renda familiar

Renda	Sujeitos
A (até 3 salários mínimos*)	5
B (de 4 a 7)	26
C (de 8 a 11)	14
D (de 12 a 15)	7
E (mais de 15)	4
Total	56

*Valor do salário mínimo: R\$ 450,00

A fim de caracterizar o sujeito quanto à profissão e ocupação dos pais, foi utilizada a relação de ocupações profissionais elaborada pela Coordenação de Pesquisa dos Vestibulares da UNICAMP (Bittencourt et al, sem data). Elas são classificadas em oito categorias, numa escala das ocupações menos próximas do trabalho manual até as mais próximas, classificação que pode ser traduzida em categorias mais prestigiadas e menos prestigiadas socialmente.

As categorias são as seguintes:

- I** – altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados;
- II** – profissionais liberais, cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio;
- III** – posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais, proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias etc.;
- IV** – ocupações não-manuais de rotina e assemelhadas;
- V** – supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas;
- VI** – ocupações manuais especializadas e assemelhadas;
- VII** – ocupações manuais não especializadas;
- VIII** – ocupação do lar.

Portanto, os quadros e análises a seguir levam em conta essa classificação⁴¹.

Tabela 11- Distribuição dos estudantes segundo a profissão/ocupação dos pais

Categorias	Pai	Mãe
I	-	-
II	10	3
III	10	4
IV	10	14
V	5	2
VI	15	5
VII	-	3
VIII	-	23
Não informado	6	2
Total	56	56

Quanto à profissão/ocupação do pai (49 informadas), verifica-se que os estudantes provêm, em sua maioria (30,6%), de famílias cujos pais encontram-se na categoria VI (ocupações manuais especializadas e assemelhadas); 10,2% provêm da categoria V (supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas); 20,4% da categoria II (profissionais liberais, cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio); 20,4% da categoria III (posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais, proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias etc.) e 20,4% da categoria IV (ocupações não-manuais de rotina e assemelhadas). Não há pais nas categorias I (altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados) nem VIII (ocupação do lar).

⁴¹ Como a relação da UNICAMP não abarca todas as profissões, utilizamos nosso bom senso para incluir nas categorias tipificadas aquelas que não se encontravam arroladas no material. Quando havia divergência entre a categoria da profissão e a da ocupação, adotamos o critério de classificação segundo a maior ou a melhor formação, por exemplo: profissão de jornalista (III) e ocupação revisor de textos (IV) – consideramos III para a composição da tabela. Quando a ocupação era “aposentado (a)”, considerou-se a profissão.

Já quanto à profissão/ocupação das mães (54 informadas), constata-se que 42,5% dos alunos têm mães incluídas na categoria VIII (ocupação do lar), ou seja, entre os casais, quase a metade das mães não possui uma profissão; 25,9% se enquadram na categoria IV (ocupações não-manuais de rotina e assemelhadas); e os cerca de 30% restantes se distribuem com relativo equilíbrio pelas demais categorias, exceto pela primeira, que não inclui nenhum pai e nenhuma mãe.

Se somarmos todos os pais e mães enquadrados nas categorias de V a VIII, isto é, as menos prestigiadas segundo a relação da UNICAMP, teremos 47 % – quase a metade deles – com profissões/ocupações mais próximas do trabalho manual. Além disso, percebemos que o salário do pai sustenta a família, dado o alto índice de mães donas de casa.

Ora, esses resultados, associados ao nível de renda familiar – 40 sujeitos concentrados nas faixas B (26) e C (14), de 4 a 11 salários mínimos – podem indicar que esses estudantes, de modo geral, não pertencem às classes sociais mais altas, mas se encontram nos extratos médio e popular, embora também não se configure este último o perfil dominante.

Outro dado que auxilia a caracterização do perfil dos sujeitos é o nível de escolaridade dos pais, constante na tabela a seguir. De 112 pais e mães, há 15 “casais” que completaram o ensino superior (26,7%) e 2 “casais” que chegaram a ingressar nele, sem, no entanto, concluí-lo (3,5%). Apenas 7,1% dos pais, mas nenhuma mãe, têm pós-graduação. Já 25,8% dos pais/mães não chegaram a completar o ensino médio (menos de 3% têm o ensino médio completo). Se somarmos todos os que não têm a escolaridade mínima obrigatória até a 8ª série, incluindo os sem escolaridade, teremos 29,4% de pais e mães. Já a soma dos que não tiveram acesso ao ensino superior representa mais de 63% dos pais e mães desses sujeitos.

Tabela 12 - Distribuição dos estudantes quanto ao nível de escolaridade dos pais

	Mãe	Pai	Total
Sem escolaridade	-	2	2
Fundamental (1ª a 4ª) incompleto	7	7	14
Fundamental (1ª a 4ª)	2	2	4
Fundamental (5ª a 8ª) incompleto	8	5	13
Fundamental (5ª a 8ª)	3	2	5
Médio incompleto	15	14	29
Médio	3	0	3
Superior incompleto	3	1	4
Superior	15	15	30
Pós-graduação	-	8	8
Total	56	56	112

Portanto, relacionando-se os dados apresentados – como renda familiar, com concentração de 71,4% nas faixas B e C (de 4 a 11 salários mínimos), ocupação/profissão (quase metade com profissões mais próximas do trabalho manual) e nível de escolaridade de pais e mães (mais de 63% de pais e mães sem acesso ao ensino superior) – permite caracterizar a maior parte dos sujeitos como pertencente às camadas médias e populares.

Os sujeitos, no que se refere à idade, estão distribuídos da seguinte forma:

Tabela 13 - Distribuição dos estudantes segundo a idade

Idade	Estudantes	
19	2	
20	4	
21	12	
22	9	
23	8	
24	1	
25	2	
26	3	(1 está no segundo curso superior)
27	1	
28	3	(2 estão no segundo curso superior)
29	1	
30	2	(2 estão no segundo curso superior)
35	1	
36	1	(1 está no segundo curso superior)
38	2	(1 tem um curso superior incompleto)
39	1	(1 está no segundo curso superior)
41	1	(1 está no segundo curso superior)
52	1	(1 está no segundo curso superior)
Não informado =1		
Total: 56 sujeitos		

De acordo com a Tabela **13**, há 29 estudantes cuja idade se concentra em torno de 21 e 23 anos no terceiro ano⁴², dado que revela adequação entre idade e série, considerando que 43 alunos fizeram curso pré-vestibular, 12, apenas, não o fizeram e 1 não respondeu a essa questão. Além disso, de 17 estudantes com idade acima de 25 anos, 9 concluíram um primeiro curso superior e 1 não. Portanto, não se notam grandes desvios em relação à idade padrão, nem generalizada escolarização truncada, o que se confirma com os dados de que 52

⁴² Supõe-se que o estudante conclua o Ensino Médio com 18 anos. Com mais um ano de cursinho, ele entra na faculdade aos 19 ou 20 anos. Estar no 3º ano com cerca de 22 anos parece estar dentro da normalidade.

sujeitos fizeram curso regular, 3 apenas fizeram curso regular e também supletivo, e 1 não respondeu a essa questão. Outra característica da escolarização dos sujeitos é o fato de haver algum equilíbrio entre a frequência ao ensino público e ao privado, com uma tendência mais acentuada para o público, principalmente no Ensino Médio.

Tabela 14 - Distribuição dos estudantes segundo o tipo de escola freqüentada

	Pública	Privada	Ambas	Sem resp.	Total
Fundamental (1ª a 4ª)	26	23	2	5	56
Fundamental (5ª a 8ª)	25	24	1	6	56
Médio/Magistério	29	19	1	7	56

Esse equilíbrio confirma a caracterização do perfil de grande parte dos sujeitos como de classes médias e populares, obtida pelos dados já analisados.

Quanto ao gênero, os futuros docentes distribuem-se em 37 estudantes do sexo feminino e 19 do sexo masculino. Como Letras é um curso formador de professores, o resultado aparenta estar em conformidade com a tendência de feminização do magistério, apontada e discutida por diferentes pesquisas⁴³, dado que contribui para a caracterização de profissão desprestigiada.

Perfil sociocultural

Buscamos caracterizar os traços socioculturais dos sujeitos do **Grupo 1**, por meio de alguns dados. Inicialmente, procuramos agrupar duas perguntas, uma relativa ao início do curso e outra relativa ao término dele:

Parte II, questão 2: Por que escolheu cursar Letras?

Parte II, questão 18: Qual sua expectativa profissional após concluir o curso?

⁴³ Ver sobre esse tema estudos de Gilson Pereira, Aparecida Joly Gouveia e pesquisa realizada pela Unesco.

Como se tratasse de questões abertas, procuramos analisá-las segundo a distribuição das respostas em algumas categorias. Em ambos os casos, o sujeito poderia escrever mais de um motivo para cursar Letras e mais de uma expectativa profissional. Daí o resultado ser superior a 56 nas Tabelas **15** e **16**.

Entre as respostas da Tabela **15**, 8 são orientadas para a área de educação e 7 para o conteúdo/formação oferecidos pelo curso. Já 41 respostas revelam uma motivação “passional”: reiteradas vezes encontramos as palavras “paixão”, “amor” por diferentes disciplinas do curso, conforme indica a Tabela **15**, segunda linha.

Tabela 15 - Q II-2: Por que escolheu cursar Letras?

Amplia conhecimento; conteúdo; formação (crítica, questões existenciais); interdisciplinaridade cultural; complemento ao curso de Comunicação; humanas.	7
Gosto, paixão, afinidade, amor por: língua(s), lingüística, escrita, leitura, literatura, livros, artes, teoria literária, crítica, análise literária.	41
Ser professor, vocação, pesquisa, gostar de dar aula, docência, educação.	8
Tradução, área editorial, variedade de carreiras.	3
Identificação por causa do professor de Literatura; professor de cursinho.	2
Vestibular menos difícil.	1
Leu <i>Deuses Americanos</i> e quis escrever uma tese sobre a obra.	1
Escolheu nova, era um sonho, não pensou com cuidado.	1
Total	64

O número de respostas é superior ao de sujeitos porque o número de escolhas era superior ao de sujeitos.

Já quanto às respostas sobre a expectativa profissional, descritas na Tabela **16**, não há discrepância quantitativa entre os anseios dos sujeitos após o término da graduação. Há 25 respostas para o desejo de ser professor; 20 para o

desejo de seguir carreira acadêmica e ser professor universitário; 16 para o trabalho com textos.

Tabela 16 - Q II-18: Qual sua expectativa profissional após concluir o curso?

Trabalhar como professor (escola pública, privada, escola de idiomas, Ensino Médio, Ensino Fundamental).	25
Fazer carreira acadêmica, especialização, pesquisa, pós-graduação, mestrado, doutorado; ser professor universitário.	20
Atuar em editoração, revisão, roteiro, tradução, comunicação, trabalhos com textos; escrever.	16
Não sabe, não respondeu, tenta não criar expectativas, talvez não exerça.	11
Fazer outro curso, fazer pedagogia.	2
Seguir uma linha de pensamento econômico desenvolvido através dos tempos pela literatura.	1
Ser mediador entre literatura e vida	1
Voltar para a cidade natal e abrir uma escola	1
Estudar fora – língua	1
Transitar entre as áreas de educação e artes	1
“Melhor ainda”	1
Total	80

O número de respostas é superior ao de sujeitos porque o número de escolhas era superior ao de sujeitos.

Pode-se observar alguma modificação, ocorrida durante o percurso da graduação, entre o anseio inicial que mobiliza o sujeito a cursar Letras e o anseio profissional. Essa alteração revela certa progressão no número de respostas da Tabela 16 sobre a 15. Para a escolha do curso, há 8 respostas iniciais relativas à profissão docente; para o término do curso há 25 respostas. O interesse por área editorial ou trabalho com textos, que mobiliza os sujeitos a darem 3 respostas para a escolha do curso de Letras, passa a 16 como expectativa profissional. Já quanto ao conteúdo/formação oferecidos pelo curso, as 7 respostas na Tabela 15 podem ser equiparadas àquelas orientadas para a vida acadêmica, em número de 20 na

Tabela 16, uma vez que o conteúdo previamente valorizado pode continuar a ser desenvolvido no futuro com mais profundidade. Porém, é interessante notar que as 41 respostas de motivação “passional” não tenham um equivalente específico para as expectativas posteriores à graduação. Talvez porque a “paixão” se dilua diante das múltiplas opções surgidas ao longo do curso e das experiências mais concretas frente ao futuro profissional. O volume de respostas nesse item da Tabela 15 acaba se distribuindo por outros itens da Tabela 16.

Outro agrupamento de questões refere-se às leituras de lazer (Questão I - 15) e às práticas culturais adotadas para o contato com os textos literários (Questão I -16). A questão I -15 era aberta e o sujeito poderia enumerar vários tipos de leituras de lazer de sua preferência. Já a questão I -16, embora fechada, permitia a escolha de mais de uma prática cultural.

Tabela 17 - Q I-15: O que você costuma ler em momentos de lazer?

Livros, romances, ficção, literatura, <i>best sellers</i>	42
Revistas (gerais, específicas, artigos, periódicos)	20
Jornais, notícias	11
Poesia	4
Quadrinhos (mangá, <i>graphic novels</i> , <i>cyberpunk</i>)	6
Contos e crônicas	8
Internet, <i>blogs</i> , <i>sites</i>	6
Filosofia, Política, História	4
Livros técnicos/teóricos	3
Infanto-juvenil	1
Não-ficção	1
Bíblia, auto-ajuda, esotérico, yoga, espíritas	5
Total	111

O número de respostas é superior ao de sujeitos porque o número de escolhas era superior ao de sujeitos.

O maior número de respostas abertas (42) concentrou-se na ficção ou literatura em geral. O segundo maior (20) concentrou-se nas revistas e o terceiro (11) em jornais/notícias. A presença da maioria das respostas na primeira categoria

sugere que os sujeitos continuam a ler literatura, mesmo fora da obrigatoriedade do curso.

Já quanto às práticas para ter acesso aos textos literários, percebe-se que os sujeitos utilizam majoritariamente o próprio texto para aproximar-se da literatura (52 respostas); em seguida, quase empatando com esse recurso, estão os filmes (50); depois vêm as conversas com amigos (35 respostas), peças teatrais (29), documentários (27), palestras (25) e debates (15). Os resumos (15) e as adaptações de obras (11) são pouco utilizados.

Embora fosse possível supor que muitos sujeitos não lessem as obras indicadas pelos professores, substituindo-as por filmes, por exemplo, como estes estão quase no mesmo patamar do próprio texto (cujo índice é bastante alto – 52 de 56 sujeitos) em conjunto com outras práticas que não a adaptação ou o resumo, os dados sugerem interpretações ambíguas: o interesse por outras práticas tanto pode indicar um modo de se aprofundar no texto original, mas também pode representar a dificuldade de leitura dos estudantes, que, não alcançando o significado da obra literária vão buscar “respostas” para suas dúvidas em fontes adjacentes.

Tabela 18 - Q I-16: Que práticas culturais utiliza, além da leitura, para entrar em contato com os textos literários?

A – o próprio texto	52
B – resumos	15
C – adaptações	11
D – filmes	50
E – peças	29
F – documentários	27
G – debates	15
H – palestras	25
I – conversas	35
J – outros (dar aula; análises)	2
Total	261

O número de respostas é superior ao de sujeitos porque o número de escolhas era superior ao de sujeitos.

Conforme já explicado na introdução⁴⁴, fizemos um levantamento do comportamento cultural dos sujeitos. Os alunos do **Grupo 1** apresentaram o seguinte índice:

Tabela 19 - Índice de perfil cultural

	Baixo	Médio	Alto
Grupo 1 (n=56)	2	16	38

Percebe-se que a maioria dos sujeitos tem diversos hábitos culturais, como freqüência a cinemas, espetáculos de dança e de música, além de domínio de língua estrangeira etc. Apenas 2 em 56 apresentaram IPC baixo, o que representa muito pouco.

Outros resultados⁴⁵:

Há ainda mais alguns aspectos que é preciso salientar:

- Dos 56 sujeitos, 47 liam durante a infância e a adolescência, desde histórias em quadrinhos, passando por infanto-juvenis e paradidáticos, até romances clássicos e *best sellers*.
- 31 sujeitos receberam incentivo de alguém para cursar Letras, sob o argumento principal de que tinham “gosto”, “dom”, “potencial” para algum aspecto da área. O mesmo número de sujeitos (31) foi

⁴⁴ Em termos simplificados, para a construção do índice de perfil cultural decidiu-se pela utilização de dez perguntas do questionário 19 – b: costumava ler quando criança/adolescente?

21: em caso de resposta positiva na questão anterior, tem acesso às obras do parente?

24: costuma ir a eventos culturais?

25: questão sobre a freqüência a a) cinema, b) teatro c) museu

28: você costuma alugar filmes?

30: costuma viajar?

32: domina alguma língua estrangeira?; atribuiu-se um escore a cada resposta afirmativa que o sujeito dava no questionário. Portanto, construiu-se um índice acumulativo, onde para cada resposta afirmativa 1 ponto era dado. Considerando-se que este índice varia de zero a dez, três níveis de escalonamento foram pensados: de 0 a 5 – pouca prática cultural; de 5 a 8 – média prática cultural; de 8 a 10 - alta prática cultural.

⁴⁵ Neste item, os números apresentados **não** correspondem ao total de sujeitos, mas aos resultados mais significativos. Quando as respostas forem “outras” e “não informadas”, nem sempre serão lançadas nessas análises.

desestimulado a não cursar Letras, por amigos, pais e pelos próprios professores. Das 31 respostas, 24 eram relativas a aspectos econômicos da carreira de professor. Uma estudante de 52 anos e formada em Medicina, que resolveu fazer o curso por diletantismo, escreveu em sua resposta o comentário de um “amigo”: que ela ingressaria em uma *“faculdadezinha de... (não direi a palavra, ou melhor, não a escreverei, por pudor)”*. É curioso observar que, embora o *habitus* leve os agentes à adoção de determinadas práticas no sentido de buscar o ensino superior, no caso desse grupo, talvez por mesclar camadas médias e populares, o número de respostas (31) antagônicas coincidiu: há muitos familiares que não vêem o curso com bons olhos, atribuindo-lhe o desprestígio que de fato as carreiras docentes têm adquirido, enquanto outros incentivam os sujeitos a ingressar neles.

- Sobre o desempenho em Literatura na graduação, 23 sujeitos afirmaram ser “bom”, “satisfatório”, “razoável”, apontando notas que vão de 6,0 a 9,0. Já 8 sujeitos avaliaram seu desempenho como “excelente”, “muito bom”, “acima da média” e 7 disseram ser “regular”, que “deixa a desejar” etc. Não analisaram o desempenho 14 sujeitos. Em termos classificatórios, segundo os próprios pesquisados, isso se traduz da seguinte maneira: insuficiente = 5; regular = 13; bom = 30 e excelente = 7.
- 24 sujeitos lêem o mínimo de obras indicadas, 14 lêem as complementares, 5 não lêem o mínimo e 5 vão além do indicado pelos professores.

Houve vasta diversidade de respostas em que eles deveriam citar obras/autores:

- Sobre as obras literárias preferidas, 35 sujeitos afirmaram que as têm e 19 que não. As obras mais apontadas são clássicos da literatura brasileira e estrangeira.
- Sobre os autores que mais os intimidam, 39 sujeitos citaram os autores mais “assustadores”, sendo Guimarães Rosa o mais

apontado, seguido de James Joyce e Machado de Assis. Foram mencionados também alguns filósofos, sendo Nietzsche o mais citado.

- Quanto à última obra lida por opção, são apontados clássicos, livros de língua estrangeira, *best sellers*. O livro mais citado (5 vezes) foi *Ensaio sobre a cegueira*, cujo filme estava em cartaz na época.
- 41 sujeitos dariam aulas de literatura e 14 não. Houve 1 “talvez”.

Revela-se, afinal, que embora os sujeitos do **Grupo 1** pertençam a camadas médias e populares, com pais de baixa escolarização e profissões próximas às manuais, têm boa relação com a leitura e outras práticas culturais, diferenciando-se do **Grupo 2** em muitos aspectos, como se verá a seguir.

4. 2.2. Universidade Privada – Grupo 2

Perfil socioeconômico

O **Grupo 2** contempla 36 sujeitos estudantes de Letras do último ano de uma universidade particular da cidade de Santos cuja mensalidade é a segunda mais barata da região. Conforme já foi explicado, o preenchimento do questionário pelo **Grupo 2** ocorreu em dois momentos, que não viabilizaram um aumento significativo no número de sujeitos. Apesar do pequeno acréscimo nesse número, o retorno ao **Grupo 2** favoreceu o esclarecimento de algumas respostas obscuras na questão sobre a ocupação/profissão de pais e mães, pois dos 25 sujeitos do primeiro dia, 12 não forneceram o dado ou responderam simplesmente “aposentado”.

Considerando que a ausência de resposta deve ser interpretada como dado, essas lacunas já nos deram um indício, posteriormente confirmado, sobre as profissões dos pais e mães dos sujeitos. Segundo a análise de Penna (2007) a respeito da ausência de resposta ou desconhecimento da profissão dos avós dos sujeitos de sua pesquisa, a causa pode estar ligada à origem social nas camadas populares, pois não se deseja mencionar uma origem ou passado que não se

deseja cultivar. Bourdieu-Passeron (1975), em sua pesquisa com estudantes de Letras realizada em 1964, adverte, em nota de rodapé, para o fato de que as taxas de não-respostas sobre as profissões dos pais são altas, pois essa conduta é uma maneira de se afastar da idéia “insupportable qu’une détermination aussi peu choisie puisse déterminer quelqu’un tout entier occupé à se choisir”⁴⁶. Se justamente o que os sujeitos almejam é um salto na estrutura social, libertar-se do determinismo dessa herança em busca de uma nova identidade escolhida por eles é um recurso que deve passar pela negação ou apagamento das marcas dessa origem social na camada popular. Depois do novo contato com 9 (dos 12) sujeitos cujas respostas eram lacunares, para explicitarem a profissão/ocupação de pais anterior à aposentadoria, foi possível perceber que 7 classificavam-se como tipos V a VII, isto é, as mais manuais segundo a tabela da UNICAMP.

Com a segunda aplicação do questionário, foi possível traçar o perfil socioeconômico dos 36 sujeitos (20 a menos que na USP).

Considerando primeiramente a renda familiar, os sujeitos se concentram nas faixas A e B: 9 recebem até 3 salários mínimos e 18 recebem de 4 a 7. Somente 6 estão na faixa C, e 2 nas D e E. A renda familiar, a princípio, enquadra a maior parte dos sujeitos nas camadas populares, pois 27, de 36, estão nas faixas A e B.

Tabela 20 - Distribuição dos estudantes quanto à renda familiar

Renda	Sujeitos
A (até 3 salários mínimos*)	9
B (de 4 a 7)	18
C (de 8 a 11)	6
D (de 12 a 15)	1
E (mais de 15)	1
Não informado	1
Total	36

*Valor do salário mínimo: R\$ 450,00

⁴⁶ “insuportável de que uma determinação assim pouco escolhida possa determinar alguém inteiramente ocupado em se escolher” (p. 59).

Para melhor caracterizar o perfil socioeconômico, utilizando-se as mesmas categorias de classificação da UNICAMP para profissões/ocupações dos pais e mães, nota-se que 18 de 36 pais (2/3) ocupam a categoria profissional **VI**, isto é, situam-se entre as “ocupações manuais especializadas e assemelhadas”. Quanto às mães, 15 enquadram-se na categoria **VIII**, “ocupação do lar”, e 11 nas categorias **VI** e **VII**, “ocupações manuais especializadas e assemelhadas e ocupações manuais não especializadas”, respectivamente. Os dados profissionais/ocupacionais confirmam os resultados da renda familiar, no que se refere ao enquadramento dos sujeitos nas camadas populares.

Tabela 21 - Distribuição dos estudantes segundo a profissão/ocupação dos pais

Categorias	Pai	Mãe
I	-	-
II	1	-
III	2	1
IV	7	7
V	3	-
VI	18	6
VII	1	5
VIII	-	15
Não informado	4	2
Total	36	36

Por fim, a análise do nível de escolaridade dos pais permite uma caracterização mais completa do perfil dos sujeitos do **Grupo 2**. Dos 72 pais e mães, há apenas 3,5 “casais” com curso superior completo e 6 “casais” com ensino médio completo. A maioria dos pais e mães tem somente o ensino fundamental de 1^a a 4^a completo/incompleto, o que os coloca num patamar inferior aos do **Grupo 1**,

que tem pais com pós-graduação e quase o dobro de pais e mães com ensino superior, em relação ao **Grupo 2**.

Tabela 22 - Distribuição dos estudantes quanto ao nível de escolaridade dos pais

	Mãe	Pai	Pais/Mães
Sem escolaridade	-	-	0
Fundamental (1ª a 4ª) incompleto	7	5	12
Fundamental (1ª a 4ª)	8	9	17
Fundamental (5ª a 8ª) incompleto	2	4	6
Fundamental (5ª a 8ª)	6	4	10
Médio incompleto	1	2	3
Médio	6	6	12
Superior incompleto	2	1	3
Superior	3	4	7
Pós-graduação	1	-	1
Não informado	-	1	1
Total	36	36	72

Portanto, diferentemente do **Grupo 1**, cujos sujeitos se concentram nas camadas médias e populares, o **Grupo 2**, em razão da renda, da profissão/ocupação e escolaridade dos pais e mães, tem perfil socioeconômico popular.

Quanto à idade, os sujeitos do **Grupo 2** são mais velhos em relação aos do **Grupo 1**. Segundo Bourdieu-Passeron (1975, p.19), há um atraso na idade das classes menos favorecidas: o número de estudantes que têm idade padrão (modal, isto é, a idade mais freqüente nesse nível) decresce à medida que se dirige o olhar para as classes mais desfavorecidas.

De acordo com a Tabela 23, há 9 estudantes cuja idade gira em torno de 20 a 22 anos⁴⁷, considerada dentro da normalidade para o terceiro ano, embora a maior parte deles (quase todos) não tenha feito cursinho pré-vestibular. Dos 36

⁴⁷ Ver nota 7.

sujeitos, 29 têm idade igual ou superior a 23 anos, chegando ao máximo de 52 anos, mas a maioria está fazendo o primeiro curso superior (alguns iniciaram algum curso, mas não o completaram; somente 6 já têm um diploma).

Tabela 23 - Distribuição dos estudantes segundo a idade

Idade	Estudantes
20	2
21	3
22	4
23	2
24	3
26	4 (1 tem curso superior incompleto)
27	1
32	2 (1 tem curso superior completo)
33	1
35	1
38	2 (1 tem curso superior completo)
40	1
43	4 (1 tem curso superior completo)
45	1
46	4 (3 têm curso superior completo)
52	1 (tem curso superior incompleto)
Total:	56 sujeitos

Esses números revelam o ingresso tardio no ensino superior, explicado pela dificuldade financeira dada a origem social: a Questão I-34 – *Você está estudando com recursos de algum tipo de bolsa? Caso não, quem paga a mensalidade?* – mostrou falta de dinheiro por parte dos sujeitos para a manutenção dos estudos. Pelas respostas (2 não informaram), 4 deles têm bolsa integral “Escola da Família”; 3 têm bolsa parcial; 4 dividem a mensalidade com pessoas da

família, 2 têm o curso pago por pai/avó; 21 dos 36 arcam sozinhos com as despesas do curso, sendo que dois deles escreveram comentários do tipo “eu, minha mãe e Deus”, “atraso, faço acordo”. Além disso, dos 36 sujeitos, apenas 6 (1/7) são somente estudantes não trabalhadores; na USP, de 56 sujeitos, 20 (mais de 1/3) são estudantes (alguns fazem estágio).

A maior parte da escolarização desses sujeitos ocorreu nas escolas públicas: 28 respostas para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio. Podemos supor que o número seja, na realidade, maior que 18 no Ensino Médio, pois 11 pesquisados deixaram esta questão em branco, talvez acreditando que a anterior, sobre a escola do Ensino Fundamental, já suprisse as duas respostas. Até porque quem cursou apenas o Ensino Médio em escola privada apontou a mudança no questionário.

Esse perfil é diferente daquele do **Grupo 1**, pois se observou, como já foi dito no Capítulo I, que antes da seleção operada pelo vestibular havia um número maior de candidatos cuja origem era a escola pública, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. Porém, após o vestibular os números se invertem: dos chamados para a primeira matrícula, a maior parte era de escola privada, embora a diferença maior fosse relativa ao Ensino Médio.

Tabela 24 - Distribuição dos estudantes segundo o tipo de escola freqüentada

	Pública	Privada	Sem resp.	Total
Fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª)	28	3	5	36
Médio/Magistério	18	7	11	36

No que se refere ao gênero, há 19 sujeitos do sexo feminino e 17 do masculino, havendo equilíbrio entre os estudantes nesse grupo, fugindo um pouco à tendência de feminização do magistério, talvez porque a situação socioeconômica dos sujeitos do sexo masculino seja mais precária que a dos sujeitos do **Grupo 1**.

Perfil sociocultural

De maneira semelhante ao comportamento do **Grupo 1**, o **Grupo 2** também mostrou progressão nas respostas relativas à escolha do curso e à expectativa profissional. Porém, a diversidade dos aspectos apontados diminuiu⁴⁸.

Dessa forma, 28 sujeitos apontaram a opção por Letras motivados por razões passionais e 8 indicaram a escolha ligada a um projeto profissional de ordem pragmática, baseado na relação custo-benefício, a fim de angariar um diploma num espaço curto de tempo, com pouco investimento e maior possibilidade de abrir um leque de opções (ou legitimar uma ocupação, no caso de estudantes que já são professores; há 11, entre os 30 que trabalham, de acordo com o questionário) no mercado de trabalho, inclusive participar de concursos públicos para cargos outros que não o de professor.

Tabela 25 - Q II-2: Por que escolheu cursar Letras?

Diploma; curso rápido e barato; vagas no mercado de trabalho; já dava aulas; possibilidade de fazer concursos; faltou dinheiro para cursar biologia.	8
Gosto, paixão, afinidade, interesse, amor por: idioma(s), linguagem, estudo, literatura, ensinar, ler.	28
Total	36

Em relação à escolha por Letras, a expectativa profissional dos sujeitos se transforma. O desejo inicial pelo curso, passionais ou pragmático, distribui-se nas opções de trabalho como professor (a maioria), especialização/mestrado e ingresso em concursos públicos por meio do diploma conquistado na graduação. Alguns não sabem o que lhes espera.

⁴⁸ Sobre a categorização das questões abertas: uma característica do **Grupo 2** em relação ao **Grupo 1** é a tendência geral a dar respostas mais simplificadas ou lacônicas. Além disso, o número de sujeitos é menor, o que também restringe a variedade de respostas, daí a diferença entre os quadros dos dois grupos.

É preciso mencionar também outra característica verificada no **Grupo 2**: em algumas respostas nota-se um desvio em relação ao que foi perguntado (fato raro no **Grupo 1**, principalmente considerando o maior número de sujeitos). Quando aparecerem, serão nomeadas “respostas desviadas”.

Tabela 26 - Q II-19: Qual sua expectativa profissional após concluir o curso?

Trabalhar como professor; efetivar; dar aula; ser professor universitário.	17
Especialização, pesquisa, mestrado.	8
Tradução.	1
Não sabe, não tem expectativa, respostas desviadas ⁴⁹ .	9
Prestar concurso, ter um diploma.	6
Continuar trabalhando no que já faz.	2
Total	43

O número de respostas é superior ao de sujeitos porque o número de escolhas era superior ao de sujeitos.

Sobre a leitura de lazer, os sujeitos do **Grupo 2** têm preferências semelhantes às do **Grupo 1**, com um pequeno aumento no número de livros religiosos.

⁴⁹ Houve respostas confusas na questão II-19. Parece que alguns sujeitos atentaram mais para a expressão “após concluir o curso” e não para “expectativa profissional”, idéia ligada a planos futuros, pois escreveram comentários como “gratificante”; “no curso aprendi muita coisa, entrei sem querer muito (...); “ainda não avaliei”; “aprendi a ler e contextualizar, refletir (...)”. Apareceu também “obter meu diploma”, fato certo para quem está a poucas semanas de terminar o curso.

Tabela 27 - Q I-15: O que você costuma ler em momentos de lazer?

Livros, romances, ficção, literatura, (bras. e estrang.), livros em inglês, peças de teatro	17
Revistas	8
Jornais	10
Poesia	1
Quadrinhos (gibi)	2
Contos e crônicas	2
Internet (notícias)	1
Bíblia, livros evangélicos, sobre religião	6
Outros (textos científicos, sobre liderança, teoria musical, para a faculdade, de inglês)	4
Não tem lazer	1
Outros lazeres (respostas desviadas) ⁵⁰	3
Total	55

O número de respostas é superior ao de sujeitos porque o número de escolhas era superior ao de sujeitos.

Quanto às principais práticas culturais utilizadas pelo **Grupo 2** para se aproximar dos textos literários, existe uma identificação com as 3 primeiras enumeradas pelo **Grupo 1**. Contudo, na quarta posição do **Grupo 2**, o uso dos resumos, peças e documentários estão empatados. Os resumos são, proporcionalmente ao número de sujeitos de cada grupo, mais utilizados por este (16/36) do que por aquele (15/56).

⁵⁰ Sobre o que se costuma **ler** por lazer, apareceu resposta “ler” e outros lazeres que não a leitura.

Tabela 28 - Q I-16 - Que práticas culturais utiliza, além da leitura, para entrar em contato com os textos literários?

A – o próprio texto	28
B – resumos	16
C – adaptações	11
D – filmes	21
E – peças	16
F – documentários	16
G – debates	4
H – palestras	12
I – conversas	18
J – outros (dar aula; análises)	2
Total	144

O número de respostas é superior ao de sujeitos porque o número de escolhas era superior ao de sujeitos.

Neste grupo, o índice de perfil cultural se concentra no nível médio (o Grupo 1 tem 16 sujeitos de nível médio e 38 de nível alto) e há quatro sujeitos com nível baixo, o dobro do **Grupo 1**, diferenças consideráveis, principalmente levando-se em conta o número de sujeitos de cada grupo e a proporção que os números representam.

Tabela 29 - Índice de perfil cultural Grupo 1 e Grupo 2

Baixo	Médio	Alto	
Grupo 1 (n=56)	2	16	38
Grupo 2 (n=36)	4	20	12
Total de casos	6	36	50

Outros resultados⁵¹:

- Dos 36 pesquisados, 22 liam durante a infância e a adolescência, histórias em quadrinhos, livros infantis, romances, contos, crônicas e fábulas. Um número considerável de sujeitos não lia: 14 (no **Grupo 1**, apenas 6 de 56 não liam quando jovens).
- 26 sujeitos receberam incentivo de alguém para cursar Letras, sob o argumento principal de que tinham “gosto”, “amor”, e também por causa de vagas no mercado de trabalho. Quanto ao desestímulo, 12 sujeitos foram desestimulados a não cursar Letras, por causa da remuneração e pelo desprestígio do curso. Neste grupo, proporcionalmente houve mais estímulo e menos desestímulo do que no **Grupo 1**, talvez pela diferença socioeconômica e cultural entre eles.
- Sobre o desempenho em Literatura na graduação, 12 sujeitos afirmaram ter boas notas; 5 satisfatórias e regulares; 4 escreveram “ótimo”, “notas altas”; 1 declarou ser “péssimo”; os demais não responderam ou deram respostas sem classificação, muito detalhadas, difíceis de categorizar. O aproveitamento em notas foi classificado assim: insuficiente = 4; regular = 9; bom = 17 e excelente = 6, números que estão em equilíbrio com os do **Grupo 1**.
- 16 sujeitos lêem o mínimo de obras indicadas, 7 lêem as complementares, 3 não lêem o mínimo; 9 vão além do indicado pelos professores e apenas 1 não respondeu.

Quanto às respostas em que eles deveriam citar obras/autores:

- Sobre as obras literárias preferidas, 25 sujeitos afirmaram que têm e 6 que não. Não responderam à questão 5 sujeitos. As obras mais apontadas são clássicos da literatura brasileira.

⁵¹ Os números apresentados não correspondem ao total de sujeitos, mas aos resultados mais significativos. Quando as respostas forem “outras” e “não informadas”, não serão lançadas nessas análises.

- Sobre os autores que mais os intimidam, 12 sujeitos citaram os autores Machado de Assis, Plínio Marcos e Nietzsche e algumas obras como *Os Sertões*, *O cortiço*, *Macunaíma*, *Os Lusíadas*.
- Quanto à última obra lida por opção, são apontadas obras bastante diversificadas, aparecendo duas vezes *O caçador de pipas* e *Ensaio sobre a cegueira*.
- 20 sujeitos dariam aulas de literatura e 16 não. O número de sujeitos que não daria aulas no **Grupo 2** (14/36), em proporção, é maior que o do **Grupo 1** (16/56).

4.3. Índice de perfil cultural e outras relações

Depois do delineamento discriminado dos perfis socioeconômico e cultural dos sujeitos, foram feitas algumas análises em conjunto.

Em primeiro lugar, foram feitas algumas relações entre o PC (perfil cultural) alto dos dois grupos (resultado apresentado na Tabela 29) e a escolaridade dos pais. Dos 38 sujeitos do **Grupo 1** (n=56) com PC alto, 32 têm pelo menos um dos pais com escolaridade média e acima.⁵² No **Grupo 2** (n=36), dos 12 sujeitos com PC alto, 9 têm pelo menos um dos pais com escolaridade média e acima. Em razão da proporção 38/32 e 12/9, aparentemente existe relação entre o PC do sujeito e a escolaridade não tão baixa de um dos pais.

O PC alto também foi relacionado à renda familiar. No **Grupo 1** (n=56), de 38 sujeitos de PC alto, 19 têm renda média e acima (a partir de 8 salários mínimos), ou seja, metade do recorte; no **Grupo 2** (n=36), de 12 sujeitos, 4 têm renda média e acima, o que corresponde a 1/3 do recorte. Essas proporções parecem indicar que a renda é menos relevante para o desempenho cultural do sujeito – pois suas práticas culturais podem ser pouco dispendiosas – do que a escolaridade dos pais que, sendo média para cima, revela que a família tem alguma relação com a cultura e, conseqüentemente, maior influência sobre o sujeito.

⁵² Considerou-se a escolaridade média a partir do ingresso no Ensino Médio, mesmo incompleto. Consultar **Quadros 3 e 13**.

Outro aspecto a ser apontado diz respeito à leitura indicada pelos professores (Parte II, Questão 8). Tanto os sujeitos do **Grupo 1** quanto os do **Grupo 2** apresentam condutas semelhantes, com uma pequena diferença, no **Grupo 2**, que, proporcionalmente, faz mais leituras além do mínimo do que os do **Grupo 1**.

Tabela 30- Q II - 8: Quanto às leituras indicadas pelos professores você costuma ler

Leituras indicadas	Grupo 1 (n=56)	Grupo 2 (n=36)
Nem o mínimo	5	3
Mínimo	24	16
Complementares	14	7
Além	5	9
Total	48	35

Contudo, nos dois grupos, como se nota na Tabela **31** a seguir, manifesta-se a diversidade de estratégias utilizadas por eles para dominar o texto literário. No **Grupo 1**, são ocorrências descritas por 36 sujeitos (maioria) a procura por outras fontes, ou seja, fazer pesquisa por conta própria. Já no **Grupo 2**, esse procedimento ficou em segundo lugar, pois a maior parte das respostas concentrou-se na leitura aprofundada dos textos. Embora a procura por outras fontes envolva debates, aulas e anotações, na maioria dos casos foi recorrente o interesse por fortunas críticas, contexto histórico e social e biografias dos autores, revelando-se uma aparente contradição entre o ato de pesquisar (resposta para a Parte II - Questão 9) e “ir além das leituras indicadas” (Parte II, Q 8), prática pouco apontada pelos sujeitos.

Tabela 31- QII- 9: Estratégias para dominar o texto literário

Qual a estratégia para ter o domínio do texto literário?	Gr. 1	Gr. 2
Ler em profundidade, com reflexão, estudá-lo, senti-lo, interpretá-lo.	18	16
Rerler (quando possível).	10	10
Recorrer a outros textos, aulas, debates, conversas, fortuna crítica, biografia do autor, visão de mundo, contexto histórico-social, outras áreas do conhecimento.	36	14
Grifar, sublinhar, acrescentar notas, fazer resumos.	5	3
Não tem estratégia.	0	2
Outros.	5	2
Não se alcança o domínio do texto literário.	4	0
Não respondeu.	1	1
Total	79	48

O número de respostas é superior ao de sujeitos porque o número de escolhas era superior ao de sujeitos.

4.4. Os sujeitos de camadas populares: diferenças culturais entre os Grupos 1 e 2

Mais algumas relações foram estabelecidas. Foram separados os **14** questionários cuja renda familiar era a mais baixa, dos dois grupos. No **Grupo 1**, de 56 sujeitos, **5** têm renda familiar até 3 salários mínimos. No **Grupo 2**, de 36 sujeitos, **9** têm a renda mais baixa.

Juntando-se os pais e mães dos dois grupos, do total de 28, a maioria tem escolaridade fundamental I ou II (completa ou incompleta). Sete pais e mães têm ensino médio completo, dos quais seis são pais do **Grupo 1**; um, apenas, tem ensino superior (**Grupo 1**) e um não informou. Percebe-se que, embora a renda familiar seja baixa, os estudantes da universidade pública têm pais com maior nível de escolarização, o que nos remete à já apontada superseleção ocorrida em função do vestibular, que tende a aprovar aqueles candidatos cujo capital cultural é maior.

Dos 9 sujeitos do **Grupo 2**, 5 não liam nem na infância nem na adolescência e 1 não lia durante a infância, mas na adolescência começou a ler, isto é, apenas 3 dos 9 leram durante “a vida inteira”. No **Grupo 1**, os 5 sujeitos liam na infância e na adolescência. Novamente manifesta-se uma diferença cultural entre os dois grupos, agora na trajetória de leitura.

Quanto ao desempenho em Literatura no curso superior, 6 sujeitos responderam que “gostam”; 1 apontou dificuldades, 1 escreveu “péssimo”, ambos pertencentes ao **Grupo 2**; 1 não informou (**Grupo 2**); 3 responderam que têm boas notas e bom desempenho; 1 respondeu que participa pouco e outro que deixa a desejar por falta de tempo. Embora fosse uma questão aberta, as respostas foram pouco detalhadas, mas manifesta-se um desempenho pior no **Grupo 2**.

Foram observadas também as estratégias utilizadas para a aquisição do texto literário: não se notam comportamentos discrepantes em relação às condutas do total de sujeitos já apresentadas. Confirmam-se as leituras (releituras) e a pesquisa paralela. Apenas 1 escreveu “resumo”, mas não é possível saber se ele faz ou se lê resumos.

Quanto à razão pela qual eles resolveram estudar literatura, quase todos deram as respostas mais encontradas nas Tabelas **15** e **25**, relativas ao gosto ou interesse por algum aspecto do curso. Apenas um respondeu que foi por causa do diploma.

Quanto à expectativa profissional desses sujeitos, no **Grupo 2**, 2 querem prestar concursos, 2 querem “trabalhar”, 2 pretendem estudar mais, 1 não tem “nenhuma”, 1 quer ser professor e 1 quer “diploma”. No **Grupo 1**, 1 quer fazer pós-graduação, 2 querem ser professores, 1 quer ser “mediador entre literatura e vida” e 1 quer “seguir para a linha do pensamento econômico desenvolvido através dos tempos pela literatura”, o que talvez signifique continuar estudando.

Quanto ao índice de nível cultural, também se manifesta uma elevação entre os sujeitos do **Grupo 1**:

Tabela 32- Índice de nível cultural

	Alto	Médio	Baixo	Total
Grupo 1	2	3	-	5
Grupo 2	2	6	1	9

Quanto ao desempenho na no teste de conhecimentos específicos (Parte III do questionário), é visível a diferença de desempenho entre os dois grupos. Os sujeitos do **Grupo 1** quase não deixaram questões em branco e a “nota” mais baixa da Questão 1 foi 4; houve três notas 8 e uma nota 11 (mais alta⁵³, a máxima era 12). Já os do **Grupo 2** deixaram muitas questões em branco, além de terem notas mais baixas na Questão 1; a nota mais alta foi 7, como pode se perceber na Tabela 33.

Tabela 33 - Resultado do teste de conhecimentos específicos

Grupo 1	Q1	Q2	Q3	Grupo 2	Q1	Q2	Q3
1	0	bco	0	1	8	B certa	certa
2	3	bco	bco	2	8	B certa	0
3	4	bco	bco	3	4	B certa	bco
4	7	bco	bco	4	11	B,C certas	meio
5	4	bco	bco	5	7	B meio	meio
6	3	bco	bco				
7	2	bco	bco				
8	6	bco	certo				
9	bco	bco	bco				

Percebe-se, comparando-se os dois grupos, que além de o número de sujeitos de camada popular ser maior no **Grupo 2**, existem diferenças significativas em seu desempenho, sua relação com a leitura e com a cultura.

⁵³ Essa nota 11 motivou a escolha desse sujeito (Débora) para a entrevista. Não apenas pela nota máxima entre os 92 sujeitos.

4.5. Entrevistas

De acordo com Brandão (2000), nas pesquisas qualitativas, um ponto crucial é selecionar o material das entrevistas, pois em educação há excesso de transcrições e citações de fala dos informantes. No caso de Elaine, foi uma tarefa que exigiu muito cuidado e rigor, pois havia 28 páginas de transcrições, quase o triplo da fala de Débora. Portanto, procurou-se ao máximo restringir-se às informações mais pertinentes, ao recorte de fato relevante para este trabalho. Para preservar a identidade das entrevistadas, os nomes aqui utilizados são fictícios.

Elaine: “A leitura transformou a minha vida”

Elaine, com seu tipo *mignon*, é muito falante, entusiasta, risonha. Além de responder às questões propostas, fez análises, comentários e deu explicações sobre os fatos descritos ou narrados. Tem 26 anos, é bancária concursada da Caixa Econômica, onde exerce a função de analista de Fundo de Garantia. É a mais velha de três irmãs, filha de imigrantes nordestinos. O pai foi motorista e trabalhou em posto de gasolina e não frequentou a escola, mas aprendeu a ler e a fazer contas com a mãe dele. A mãe de Elaine é dona de casa, mas na terra natal conseguiu chegar ao “terceiro colegial”, sem, no entanto, poder concluí-lo. Elaine teve muito pouco contato com os avós, tanto maternos quanto paternos (a avó materna ensinou a rezar), pois todos moravam fora de São Paulo e raramente vinham visitar os filhos e netas. Tampouco os pais de Elaine viajavam, saíam, frequentavam cinema. Ela teve uma infância pobre, “caseira”, “não foi uma infância interessante”, nem na rua seus pais permitiam brincar. Estudou sempre em escolas públicas e começou a trabalhar com 16 anos.

Com perfil socioeconômico de camada popular, embora sua renda estivesse na categoria B⁵⁴ (segunda renda mais baixa) e trajetória na escola pública havia outros sujeitos (Elaine não estava entre os 5 sujeitos de renda A do **Grupo 1**, cujos questionários foram separados e analisados junto aos de renda A do **Grupo 2**). Então, por que entrevistá-la? Porque além do alto desempenho na

⁵⁴ A renda de Elaine passou a ser B recentemente, após seu ingresso na Caixa.

Questão 1 da Parte III do questionário, um fato singular destacou-a do grupo: na última folha do questionário preenchido por ela, havia um bilhete:

Desculpa não ter respondido [as questões 2 e 3 da “provinha”], estou com pressa.

Acho que você poderia ter perguntado se gostamos de ler e porquê (há muitos alunos de letras que não gostam de ler).

Gosto de ler porque minha mãe me contava histórias dos livros que havia lido (ela não lia para mim, só contava).

Estou no 3º ano, mas faço uma matéria do quarto ano: Literatura Portuguesa VI – muito instigante, aliás.

Instigante foi o bilhete que ela deixou. Elaine foi a única do total de 92 sujeitos dos dois grupos a escrever uma mensagem, uma sugestão, embora alegasse ter pressa. Somadas a esses dados, algumas de suas respostas abertas mostrando aspectos críticos e certa subjetividade – “Porque sempre gostei de ler; porque a leitura transformou a minha vida, basicamente” (resposta sobre a escolha do curso de Letras) – despertaram o interesse por conhecer sua trajetória e sua relação com a literatura. Sua nota alta no teste de conhecimentos específicos, seu perfil socioeconômico de camada popular, a idade acima de 22 anos, encaixavam-se nos critérios de seleção para a entrevista – a aparente contradição do desempenho face à imagem fracassada do estudante originário da camada popular.

Como já se expôs neste trabalho, Lahire contesta Bourdieu no sentido de que os estudantes cujo capital cultural familiar seja escasso destinem-se completamente ao fracasso. Existem exceções, aspectos singulares em cada família, capazes de alterar o destino de fracasso escolar do sujeito, levando-o a um desfecho de relativo sucesso. Dentre os “temas” de configurações familiares com poder de influência sobre as trajetórias de fracasso ou êxito apresentados por Lahire, estão a relação da família com a cultura escrita (este que não se confunde com montante de capital cultural de Bourdieu, mas constitui as práticas voltadas para a escrita, como o hábito de anotar recados ou ler histórias para as crianças, por exemplo), e a ordem moral doméstica, que, no caso do percurso de Elaine, parecem ter relevância.

Segundo Lahire, o fato de os pais lerem histórias para seus filhos e discutirem as narrativas com eles têm correlação com o “sucesso” escolar em leitura, pois a criança “capitaliza – na relação afetiva [grifo nosso] com seus pais – estruturas textuais que poderá investir em suas leituras” (1997, p.20). Na interpretação de Lahire, afeto e livro não são distintos. Porém, Elaine não tinha livros, tampouco as histórias contadas por sua mãe eram lidas, conforme ela mesma destacou no bilhete. O conhecimento das narrativas dava-se por transmissão oral. Talvez fosse interessante pensar que o conceito chave da percepção de Lahire não seja livro+afeto e sim narrativa+afeto. O vínculo afetivo estabelecido entre a pequena Elaine e sua mãe durante o ato de contar histórias e o prazer sentido durante esse momento de intimidade podem ter proporcionado sua ânsia por narrativas, encontradas nos livros cuja leitura a menina perseguia, até mesmo as “enciclopédias”, únicos livros comprados por sua mãe quando as filhas entraram na escola:

(...) das três, eu fui a que ficou mais tempo com a minha mãe. (...) Já as minhas irmãs, elas não tiveram, é... Não sei se é porque não tiveram contato e não tinha livro em casa, mas aí, quando a gente entrou na escola, minha mãe começou a comprar umas enciclopédias. Aí eu lia as enciclopédias. Tipo, qualquer coisa da enciclopédia eu ficava lá lendo. Mas as minhas irmãs nunca tiveram interesse, assim. Não sei se foi porque não teve contato, esse vínculo, porque, de certa forma, é um, chega a... É um vínculo maternal também, né? [grifo nosso]

A importância da afetividade na relação com a leitura já foi debatida por vários autores. Pennac (1997) mostra a importância da narração ao pé da cama, no aconchego da hora de dormir da criança, para a formação do adulto leitor. A relação afetiva que permite o contato com as histórias desabrocha numa espécie de encantamento, iluminando a imaginação infantil. Segundo Maria (2002):

Para a criança, imaginar é uma forma de conhecer. Através do contato com o mundo simbolizado na literatura, a criança viaja para dentro ou para fora de si mesma, experimentando, por empatia, as sensações vividas pelas personagens e esta é uma forma de se autoconhecer e de conhecer o universo que a rodeia (p.44).

Machado (2002) conta suas primeiras lembranças infantis acerca da relação com as histórias, ainda antes de ser alfabetizada, e descreve as experiências de renomados escritores-leitores, como Drummond, Clarice Lispector e Umberto Eco, mostrando que as histórias “passaram a fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva que seu leitor incorporou pela vida afora, ajudando-o a ser quem foi” (p.11).

Essa relação afetiva no ato de se contar histórias é assim intensa porque, segundo artigo de Schlesener (2008) sobre a criança em escritos de Walter Benjamin “a experiência infantil se realiza com embriaguez, isto é, como reconhecimento da poderosa força vital que emana das coisas”, já que a criança tem “a faculdade de se interessar vivamente pelas coisas, mesmo as mais triviais na aparência” (Baudelaire, C. apud Schlesener, 2008). Porém, essa autora ressalta que na visão de Benjamin, a noção de infância não “remete a condições naturais da estrutura humana, mas se apresenta como resultado de um processo histórico de formação de sociedades, não existindo uma infância pura ou um mundo da fantasia separado e alheio do social”. Portanto, quando se releva a dimensão afetiva na relação com a leitura e o encantamento da criança no contato com o mundo da narração, do imaginário – dimensão psicológica, emocional da experiência subjetiva – em hipótese alguma se despreza a dimensão social da relação da criança com a leitura (responsável sim por estruturar emoções, mas constitutiva do capital cultural) e os efeitos dessa relação. Mas é preciso destacar o intenso prazer envolvido nesse momento inicial da relação com a leitura e com o próprio saber.

No caso de Elaine (e da outra entrevistada, Débora, como se verá a seguir), a relação afetiva e o encantamento com a leitura aparentam ser a motivação inicial para a necessidade de ler “literatura” e também, numa visão mais ampla, para perseguir a ampliação cultural em vários níveis, comportamento traduzido no aumento do capital cultural que, por herança familiar, era pouco volumoso. Porém, reduzir o interesse por leitura ao simples anseio por aumentar o capital cultural e convertê-lo em econômico ou por conquistar distinção, empobreceria a análise. Sem negar a força do *habitus* nem a posição social dos

sujeitos, Charlot (2005) lembra que a relação com o conhecimento também passa pela psicanálise de Lacan, que vê o desejo de saber fundado no gozo, no prazer.

Segundo Beillerot:

Todo estudo que tomar a relação com o saber como noção central não poderá libertar-se da base psicanalítica; não que isso impeça outras abordagens, mas é a partir da teorização da relação de objeto, do desejo e do desejo de saber, depois da inscrição social destes em relações (que vinculam o psicológico ao social) que será possível assumir o risco de trabalhar com essa noção e de desenvolvê-la; um desenvolvimento que não deverá esquecer algo essencial, sob pena de fazê-la perder seu sentido: só há sentido no desejo (apud Charlot, p.37, 2005).

De acordo com Charlot, por trás da relação com o saber, algo deve “provocar desejo”, “fazer sentido”. Assim como Lahire, Charlot recusa as análises com base apenas nas posições sociais dos pais dos sujeitos. Para ele, que considera a existência de correlação, mas não de determinismo, entre origem social e fracasso ou sucesso escolar, é preciso levar em conta a história dos indivíduos, mas sem desprezar que as singularidades de sua história se desenvolvem num mundo social. Uma singularidade pode ser a relação de afeto e de prazer aqui analisada e exemplificada na história de Elaine.

Contudo, essa não seria a única singularidade. Outra característica se inscreve no meio familiar de Elaine, a valorização do estudo.

Segundo Lahire (1997), além da relação com a escrita na família, a ordem moral doméstica vigente é outro tema relevante no destino de exceção ao fracasso escolar. A importância dada ao “bom comportamento”, a sanção às notas baixas, a certificação do cumprimento das tarefas pelos pais configuram uma estabilidade na vida infantil que pode levar ao êxito escolar. No caso de Elaine, a *“mãe nunca admitiu que ninguém repetisse de ano e ela falava que se repetisse ela dava uma surra e não sei quê.”*. Inclusive a compra da enciclopédia, mencionada por Elaine, mostra a valorização do estudo, da aprendizagem. Para Lahire, tanto faz se o controle dos pais é exercido por meio de um autoritarismo meticuloso ou de uma confiança benevolente. É a presença constante, o apoio moral ou afetivo no acompanhamento da criança que podem fazer a diferença. Elaine se lembra da

cobrança sistemática da mãe, pouco exercida com suas irmãs mais novas, e da cobrança mais velada do pai:

(...) pra ela [mãe] era muito importante que, já que a gente tinha mais facilidade, tava num lugar maior, que a escola era perto, a gente tinha que fazer. E assim, mesmo a Gabriela [irmã do meio]... Assim, minha mãe foi ficando cansada com o tempo, porque, ela cobrava muito de mim, de mim ela cobrou muito... Mas foi ótimo... Eu falo pra ela: “você devia ter cobrado das outras igual!” Ela cobrou muito de mim, tipo, ela olhava meu caderno, sabe, eu ficava com preguiça de fazer a lição de casa, ela me botava de castigo até eu fazer... Tipo, eu gostava de ler, mas eu não gostava de fazer lição!... Já as minhas irmãs não! Gabriela, assim... Nossa! O dia que eu tirei, eu tirei a minha primeira nota vermelha, eu tava na 4ª série, mas toda a sala tirou, assim, foi uma coisa geral. Nossa, eu ouvi tanto, tanto, tanto!... A Gabriela, tipo, ia com a nota vermelha, passava, porque afinal o governo passa qualquer um se você vier a escola, se você vier, cê passa... ela nunca brigou! Ela falava “Cê tem que entender que ela tem mais dificuldade!...” Aí eu, “mãe, se você não cobrar dela ela sempre vai ter mais dificuldade porque ela não vai tentar ir em frente, assim” (...). E eu lembro que o meu pai, já não... Assim: pra ele, a gente tem que estar na escola e terminar, entendeu? Tipo, terminar fazendo o Ensino Médio. Pra ele isso é tudo assim. Porque minha mãe era assim “olha o caderno dela”... Ele: “eu, não, não sei quê..” Ele nunca teve, tipo, uma ligação assim. Meu pai, ele queria que a gente terminasse, porque ele achava importante, mas ele mesmo não... Ele incentivava assim: “cê vai porque eu tô te dando a oportunidade de você ir, eu não tiro, você tem”.

Para Elaine, a falta de cobrança ou controle dos pais sobre as outras filhas distinguiu as trajetórias. Elas não fazem curso superior. A do meio, quase 4 anos mais nova e mãe de um menino de 3 anos, mora com os pais e tem empregos temporários. A caçula tem 18 anos, terminou o Ensino Médio Técnico em Design, mas ainda não trabalha: “A minha irmã caçula é a única que não trabalha ainda, porque ela acabou de fazer 18 anos e aí a minha mãe deu oportunidade, assim, ela terminou o colégio, ela fez um curso técnico, e agora ela vai ter que trabalhar, vai ter que dar um jeito, porque eles estão super apertados (...)”

Percebe-se ao longo da entrevista de Elaine a consciência de ser uma leitora ávida e ter escolaridade mais longa, de ter entrado na Caixa Econômica, de ser financeiramente independente. Ela mora sozinha num apartamento em um bom bairro da cidade de São Paulo e reconhece o diferencial que as atitudes da mãe,

fundamentalmente, representaram na sua vida. E sua distinção ocorre também entre os membros da família estendida:

(...) E por parte de pai eu acho que eu sou a única pessoa de todos, meu pai tem 11 irmãos, eu acho que eu sou a única pessoa por parte de pai que fez, que tá fazendo a faculdade. Eu comecei tarde, porque eu já tenho 26 anos, sou a única pessoa que tá fazendo. Realmente não teve uma procura de ninguém. A minha irmã caçula quer fazer, só que ela é muito largada, assim, ela fez técnico de design e a minha irmã do meio, agora quer, ela tem um filho, que ela tá começando a pensar em fazer, mas cê vê que ela tem muita, ela leu uns dois livros na vida dela inteira e na escola! (...).

Convicta do papel representativo da leitura em sua distinção, Elaine determinou-se a cultivar no sobrinho de três anos, a quem se refere reiteradamente em diversos momentos de sua fala, o hábito de ler.

Aí agora eu tenho um sobrinho e ele, quando eu vou lá, ele pede “lê pra mim?” Eu compro livro pra ele, tem gibi, jornal, tudo que eu posso, assim, eu deixo disponível, porque eu acho que é importante, se você não cria a cultura desde pequeno, não... é... Fica preguiçoso, porque a televisão te dá informação mais facilmente, tem história mais bonitinha, é bom de visualizar, cê não tem que pensar, cê não tem que imaginar, é... Internet... Quando ele vem na minha casa, que eu moro sozinha aqui, ele só quer ficar jogando joguinho, ele quer ver vídeo, ele quer ver, sabe... Então... Ou você disponibiliza pra criança, que é legal, que ele vai usar a cabeça dele, que ele vai imaginar como é que é o lobo... Que tudo bem, o lobo mau é um lobo, mas na cabeça dele pode ser um lobo tão maravilhoso, uma outra coisa, numa história, sabe, e... Aí eu acho que é importante. Pela minha experiência eu acho que é importante você disponibilizar esse tipo de informação. (...)

Tanto que, quando ele pede, eu pergunto, toda vez que eu vou, “Cês leram pra ele?” “Ah, ele não pediu...” E às vezes ele não pede, mas às vezes ele pede e eles não lêem. Eles falam “Ah, não, não sei quê...” E aí, quando eu vou, ele me aluga, aí eu fico “Ah, tem que ler, tem que ler”. (...)

(...) Meu sobrinho... Tem uns livrinhos da Cosac Naif que eu adoro, aí eu compro e eu dou muito pra ele... Assim... Livro... Eu chego... É que agora ele parou, que ele tá ficando muito mimado e eu tô parando de dar coisas pra ele. Toda semana eu levava gibi, ele adora o Chico Bento. A minha mãe fica louca: “Ele fala errado!” “Mas ele gosta!”... E eu quero que ele leia...

Elaine descreve sua relação com a leitura desde a alfabetização. Conta que “não ensinaram nada no pré” e que aprendeu a ler com 7 anos, na escola, mas aprendeu rápido.

(...) Era engraçado que, quando eu era criança eu achava que nunca ia conseguir ler porque eu achava que ler era uma coisa que devia ser muito impossível (risos) aí quando eu fui pra escola me empenhei bastante porque achava muito, assim, mágico!...

Durante o Ensino Fundamental, o acesso a livros não era freqüente e nem a leitura muito estimulada:

Eu sempre fiz escola pública (...). Na primeira série, (...) a professora até levava a gente assim pra ver livro, mas eu lembro de ela ter levado a gente umas 3 vezes... Tinha uma salinha de livro que vivia fechada na escola, entendeu, não tinha um livre acesso dos alunos. (...) Aí a professora, quando dava na telha, ela levava pra pegar os livrinhos e tal.

A partir da 2ª série, Elaine recorria aos livros paradidáticos de uma prima que morava nos fundos da casa de sua mãe e já cursava a 8ª série. Até chegar à 5ª, quando mudou para uma escola em que havia biblioteca e cujos professores permitiam a saída dos alunos durante a aula para a retirada de livros, não perdia oportunidades de ler o que era possível para ela:

Meus pais não compravam livros, meus pais não compravam gibi, e é assim... Não tinha nada... Meu pai não ganhava bem, minha mãe era dona de casa, então não tinha como... É... Então, eu lia o que aparecia... Eu lembro que eu li, quando eu tava na quinta série, a minha prima teve que ler pro colégio dela, ela... O Prometeu acorrentado, a Antígone...aí eu lia e assim, eu achei muito legal, mas tinha umas coisas que eu tinha muita dificuldade... Sabe, porque eu tava na 5ª série... Mas eu lembro que eu gostei muito do Prometeu acorrentado, eu gostei muito mais que a Antígone. Mas eu lia o que aparecia... Aí, conforme eu fui crescendo, eu fui tendo amigos e aí tinha a bibliotequinha da escola, e a gente pegava emprestado, vivia de livro emprestado. Aí eu lembro que eu tinha um caderno que eu encapei, sabe aqueles plásticos quadriculados? Eu encapei com um que era amarelinho e era um caderno tipo que eu anotava os livros que eu queria ler por ordem alfabética... (risos) e eu não sei onde tá esse caderno, eu procurei lá na casa da minha mãe o caderno e não encontro.. E aí tinha, tipo, muito livro ruim, assim, sabe, Paulo Coelho, sei lá. Eu pegava a Veja, que é uma revista horrível, e eu pegava a Veja, assim, “Ah!...” Aí e eu lia assim mais ou menos a crítica, ah, parecia

interessante. Aí eu ia pro caderno, aí se eu lia, aí eu riscava. Aí, eu perdi o caderninho, mas eu continuei lendo!... Então eu li o que apareceu... Depois, quando eu comecei, eu comecei a trabalhar com 16, né, eu estudava, eu tava no 1º ano colegial quando eu comecei a trabalhar no final dele. Aí desde então não parei de trabalhar, eu trabalho até hoje. E aí, quando eu comecei a trabalhar eu... Aí, diminuiu muito o nível de leitura... Muito, muito, muito...mesmo. Porque eu lia, sei lá, 20 livros por ano (...)

Dessa forma ela foi se constituindo como leitora, adquirindo um capital literário na medida em que deparava com os livros possíveis. Mesmo acreditando ter lido alguns hoje tidos como “ruins”, ela entende que suas conquistas (ter entrado na USP e ter passado num concurso público, ocorridas na mesma época) são devidas à leitura:

(...) até mesmo essa coisa de eu ter passado num concurso público eu devo à leitura... porque, se eu, se eu não, é assim, é o que eu falo, ler é uma coisa que transformou a minha vida...se eu não lesse... eu tava, sei lá, eu taria igual às minhas irmãs, entendeu, trabalhando em serviço temporário... de vez em quando, e tipo, rezando pra aparecer e se matando de trabalhar, não tava estudando, entendeu?

Elaine começou a trabalhar com apenas 16 anos, porque tinha necessidade, e o trabalho permitiu a ampliação do capital cultural, pois o aumento do capital econômico possibilitou que ela investisse em outras práticas culturais além da leitura.

Precisava. Os meus pais me davam o básico, eu comia, eu vestia o mínimo, entendeu, mas, por exemplo, eu não tinha dinheiro pra comprar um livro, uma revista, e isso era uma coisa que fazia diferença. Então, quando eu comecei a trabalhar, a partir do momento que eu comecei a trabalhar, eu comecei a comprar livros. (...) Quando eu comecei a trabalhar comecei a ir [a museus]... Começar a trabalhar também foi uma coisa importante, porque eu saí daquele mundinho, sabe, eu saí de casa, eu comecei a dizer assim, olha, tem cinema! “Vamos ao cinema!...” Shopping é uma coisa que eu não gosto, até hoje, tipo... eu gosto de ler, mas eu não gosto de assistir peças porque eu acho muito farsesco... Mas assim, eu comecei a ir ao cinema, comecei a ir a show, comecei, sabe, a fazer outras coisas, a conhecer outras coisas... Porque, assim, se eu não trabalhasse, eu não teria como!... Então, trabalhar foi importante...

Ela trabalhou por 15 dias entregando panfletinhos – “era muito chato”; depois disso ficou cerca de um ano num salão de cabeleireiro onde desempenhava tarefas variadas, algumas de responsabilidade: lavava cabelos, fazia café, varria chão, limpava, colocava toalhas para lavar “quando a moça não vinha”, limpava as capas, fazia a contabilidade, fazia o pagamento, distribuía as comissões: “aprendi muita coisa, tipo, eu era muito nova e eu era muito responsável por muitas coisas lá”. Daí, até prestar o concurso para o emprego atual, trabalhou por três meses como caixa em uma loja dos Jardins, “horrível”, e por três anos como recepcionista em um hospital onde novamente também desempenhava diversas funções, considerado por ela o pior emprego: “era triste lidar com gente doente”. Mas “eu aprendi muita coisa que eu uso inclusive como bancária (...). Qualquer coisa que a gente aprende é útil”. Embora Elaine empregue a palavra “útil”, sua compreensão sobre o papel do acúmulo de conhecimentos para a melhora das condições de vida não revela uma necessidade apenas utilitarista:

Porque é isso, entendeu, a visão que eles têm da educação, fora a minha mãe que sempre foi assim “estude”, pro meu pai e pra família dele, eu vejo que, pras pessoas em redor é que é assim: você tem que estudar pra você ter uma profissão que te dê uma ascensão social. As pessoas não pensam num nível cultural ou... Sei lá... As pessoas não pensam que você melhorar culturalmente pode te dar ascensão social também. Não tem isso, entendeu, cê tem que ter uma formação técnica. Tá: cê tem que ser um dentista, você tem que ser um engenheiro, você tem que fazer alguma coisa que gere uma coisa visível.

Enquanto para o ramo paterno da família o estudo deve levar a algo “visível”, isto é, aquilo que se nota pela aquisição de bens materiais, status social, enfim, que manifesta uma distinção do membro do grupo em relação aos demais, a concepção do que representa o trabalho e o estudo, para Elaine, vai além do mero uso profissional e da conseqüente ascensão social, pois faz parte do engrandecimento de si mesmo, da formação do ser (mais adiante, ao falar do curso universitário, ela reitera a crítica ao mero utilitarismo na formação).

Segundo Bourdieu (1998a), existe uma diferença entre as aspirações das crianças de classes populares e médias, pois, para o autor, estas são encorajadas ao esforço escolar pela família, que também lhes transmite um *ethos* de que a

ascensão social dá-se pela escola. Assim, elas compensarão a “privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição da cultura”. Contudo, como já afirmamos anteriormente, muitos comportamentos típicos das classes médias francesas podem ser estendidos para os das classes populares brasileiras de hoje. Portanto, embora Elaine não pertença, originalmente, às classes médias e sim às populares e, como já dissemos, o anseio pela ascensão social não seja o principal objetivo da busca do conhecimento, o fervor com que ela concebe a aquisição da cultura, com que ela transpõe as dificuldades para aprender algo no fim – como as histórias contadas por sua mãe – pode ser explicado por esse *ethos*, que guia a conduta do sujeito de forma inconsciente e define suas atitudes face ao capital cultural.

Por outro lado, de acordo com Charlot (2005), que inclui a dimensão emocional, psicológica na busca do conhecimento, a relação com o saber está ligada à constituição do próprio sujeito: “ele é relação com o saber”.

Elaine deixou claro que, embora o ramo materno da família também tenha baixa escolaridade (algumas primas estudaram, e um tio, irmão da mãe, se formou em Direito em Recife), sua mãe sempre deu muita importância à educação. Entretanto, muito dessa importância funda-se num caráter moralizante do conhecimento, da aprendizagem, semelhante aos efeitos catárticos das tragédias gregas⁵⁵, em que o sofrimento leva a uma purificação ou a uma elevação espiritual. Na percepção de Elaine a mãe contava histórias tristes, mas que tinham uma dimensão de aprendizado.

Não foi uma infância muito interessante, é isso, assim... (...) Assim, o que tinha muito era o contato aí de alguma coisa da leitura e o contato com a minha mãe. Ela me contava as histórias de quando ela era pequena, dos livros que ela tinha lido, porque ela gostava de ler, mas a partir do momento que ela teve filhos ela largou totalmente então ela foi cuidar da casa e da família, ela não lia, e é engraçado que gostava muito de história triste. Ela só me contava história assim depressiva, de gente que morre, de guerra, de não sei o quê... Mas acho ela muito... Assim, acho que justamente por isso, eu acho ela muito... Não sei, tinha uma dimensão meio épica, assim, sabe, nossa! (...) E aí eu meio que observo que... Assim, como essa coisa oral dela passou pra mim pela leitura que eu via que ela lia, ela achava legal.(...)

⁵⁵ Aristóteles, em sua *Poética*, usou o termo (associado à medicina, à purgação dos humores corporais) para explicar que na tragédia despertam-se o terror e a piedade, pelo sofrimento vivido por uma figura “heróica”, cujo efeito é a purificação (purgação) dos sentimentos, da alma.

(...) E aí eu lembro minha mãe, e aí era outra coisa que eu também tinha com leitura e escrita, tudo porque minha mãe era tipo da roça, da Paraíba, no interior de Pernambuco, na verdade, era divisa. Ela andava 6 km pra ir pra escola, e mais 6 km pra voltar! Aí tinha ano que ela estudava e tinha ano que ela não estudava, porque não tinha condições, cê entendeu... então eu lembro que ela, ela fez o 3º colegial, que ela não terminou, ela parou de fazer porque só tinha à noite, só tinha à noite e era, tipo, 6 km pra ir, 6km pra voltar, a pé e era perigoso e aí ela parou e aí ela veio pra São Paulo e casou, mas, aí eu lembro que ela contava da dificuldade que eles tinham.

Além da valorização da narração oral, Elaine percebe que os “gostos literários” são semelhantes, mas essa não é a única semelhança ou afinidade entre mãe e filha:

Eu tenho memória desde os 3, de minha mãe contando historinha, assim. Eu lembro que ela falava... a gente tem um gosto literário meio parecido numas coisas, diferente em outras, embora ela não leia, ela não lê mais nada, sabe, depois que ela casou, ela não leu mais nenhum livro na vida dela, nada, nada, nada. E... Mas a minha mãe, ela gosta de tipo... Ela gosta de uns filmes tristes ou dramáticos. Eu lembro que quando eu tinha uns 8 anos, passava na televisão de madrugada uns filmes assim (...) aí ela ficava assistindo comigo. Aí eu lembro que filme dela, assim comigo, era E o vento levou... Ela ficava assim, nossa! A hora que ela [Scarlet] tira a cortina – que a minha mãe gosta dessa coisa da dificuldade – ela tira a cortina pra fazer o vestido, aí ela vai lá e pega na terra, e ela: “Nunca mais passarei fome!!...” E ela [a mãe] sempre contou umas histórias muito dramáticas pra mim, assim, e eu acho até que isso não me fez muito bem não, mas eu nem lembro qual foi a pergunta...[risos]

Quando eu tinha 15 anos eu li Amor de Perdição. Eu li em 7 horas...Li o dia inteiro... Aí eu chorava, chorava, chorava!... “Mãe, que livro triste!...” Ela: “Qual o final?” “Todo mundo morre!...” (risos) Ela falou “Aí que livro ruim!” Aí eu fiquei assim “Ué... Mas você não gosta de uma história triste?” Ela: “É, mas todo mundo morre... Que que alguém aprendeu com isso?...” Porque pra ela tem essa dimensão, entendeu, cê sofre pra aprender. Pra ela é importante isso de enfrentar os obstáculos, os problemas. Não sei... E aí, hoje em dia ela não lê nada, nem revista, sabe, não vejo minha mãe lendo nada. Aí, de vez em quando eu alugo algum filme, eu compro algum filme, eu compro muito filme, eu compro algum DVD que eu acho interessante, mas assim, ela gosta de historinhas que tenham um sentido, assim, não tem que ter um final triste, mas a pessoa tem que ter aprendido alguma coisa, tem que ser uma história com um final positivo, por causa do aprendizado.

Embora atribua à mãe o gosto por histórias cujo sofrimento leve as personagens a algum tipo de aprendizado no final, é curioso que na fala de Elaine,

sem que ela tenha consciência da incorporação desses valores, também esteja presente “essa coisa da dificuldade” tão louvada pela mãe, o enfrentamento de obstáculos: durante o aprendizado da leitura (Elaine acreditava que ler era “impossível”, mas se empenhou bastante); na perseguição da leitura (pegar os livros da prima mais velha, ler enciclopédias, únicos livros da casa); em seus primeiros empregos (“sofri muito”, no salão de cabeleireiro “ganhava pouco” e “ninguém reconhecia o que eu fazia”), existe implicitamente a dimensão da guerra, da luta, da conquista e do “final positivo” ou o aprendizado: A USP e a Caixa.

Segundo Bourdieu, alguns pesquisados vêm na situação da entrevista, além de uma situação excepcional para testemunhar e ser ouvido, transferindo sua história da esfera privada para a esfera pública, um momento para:

(...) *se explicar*, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo, a partir do qual eles vêm a si mesmos e o mundo, e se tornam compreensíveis, justificados, e para eles mesmos em primeiro lugar. Acontece até que, longe de serem simples instrumentos nas mãos do pesquisador, eles conduzem de alguma maneira a entrevista e a densidade e a intensidade de seu discurso, como a impressão que eles dão freqüentemente de sentir uma espécie de alívio, até de realização, tudo neles lembra a *felicidade de expressão* (Bourdieu, 2007c, p. 704,).

A “felicidade de expressão” era perceptível no discurso da entrevistada, em vários momentos, não só pelo conteúdo da fala, mas pelo modo de comunicar, com gestos, expressões faciais, entonação da voz, risos. É uma pena que o texto escrito não possa conter essa “imaterialidade” que complementa o discurso constituinte da própria subjetividade.

Na parte final da entrevista, Elaine discorreu sobre o curso e a universidade. Segundo ela, Letras na Usp “razoavelmente é um curso que não é difícil de passar”. Ressalta não querer desmerecer o curso, mas “acontece que, assim, entra muita gente que não está nem aí”. Afirmar não ter ficado deslumbrada, e sim feliz por ter conseguido entrar na Universidade, entretanto decepcionou-se um pouco com a conduta de alguns professores e com o utilitarismo de muitos alunos. Novamente Elaine manifesta a concepção de que a formação não se limita ao uso profissional:

E eu me esforcei muito, tanto que eu sou ao contrário dos alunos. Por que, assim... Todo mundo entra e começa, tira nota ruim e vai melhorando. Eu fui o contrário. Eu tipo, tinha média ponderada 9.1 e hoje eu tô com 7.9..., por quê? Porque eu tinha uma expectativa muito grande disso aqui. No primeiro ano essa expectativa foi completa. A partir do segundo ano eu vi que tinha alguma coisa errada... Sabe, porque assim, por mais que a faculdade seja boa, o curso seja bom, nem sempre os profissionais são disponíveis, sabe, assim..., eles estão preocupados com o desenvolvimento da carreira deles. Não com a aula que eles estão dando. (...) eu entrei com 23, e tem um outro amigo meu, que também prestou, entrou com 23. Um monte de gente entrou mais velha. As pessoas mais velhas, no geral, elas querem aproveitar o curso. As pessoas que são mais novas querem terminar o curso. Elas querem ter uma profissão, assim... A maioria gosta de ler, tem uma afinidade com leitura, mas a minha percepção, é que, tipo, “ eu tenho que terminar o curso, por que...”, “eu tenho que fazer minha iniciação científica”..., “eu tenho que fazer não sei o que...”, “porque eu tenho que fazer mestrado...”, “porque eu vou ter uma profissão...”. Eu tinha, eu queria isso também, mas eu queria aproveitar o curso. Eu não queria que o curso fosse uma coisa falsa pra mim. Eu demorei pra entrar, eu demorei pra decidir, mas a partir do momento em que eu tô fazendo, eu quero ter boa aula...

Embora Elaine critique na universidade o fato de alguns professores investirem mais na carreira acadêmica sem se preocuparem com a didática – “eles não querem estudar pedagogia” – valoriza muito a diversidade de disciplinas no currículo, comparando seu curso com o de uma amiga que estudou numa faculdade particular e se formou em apenas três anos fazendo dupla habilitação. Segundo Elaine, mesmo com a duração oficial de 4 anos, concluir o curso de Letras nesse período é “Impossível. Assim... se você não trabalhar, até faz, mas não faz direito.”

Elaine percebe que alguns professores dão tratamento diferenciado para os diferentes alunos:

Mas, assim, tem professor, por exemplo, que... Tinha uma professora, a minha professora de literário do primeiro ano, nossa!... Eu detestava, porque ela falava assim: “Gente, vocês tem que perguntar! Vocês tem que falar alguma coisa! Eu preciso saber o que vocês estão pensando!” Como diria a brejeirinha, “é melhor falar as...” Como é que é? [dúvida, se lembrando] “Melhor falar XXX do que calar asneiras” Aí tinha uma pessoa na sala, que fazia umas perguntas meio bobas, né, mas assim, ela [a professora] dava abertura! Aí quando ele fazia a pergunta: “Ah, e mais não sei o quê...?” que não tinha nada a ver com nada, ela olhava pra ele, em

vez de explicar, ela fazia um cara de descrença, sabe?! Aí eu ficava assim, gente... Tipo, se ela se impõe, sabe, explica pra ele: "Olha, não, isso que você está falando não é pertinente, por causa disso..." Tipo, ela olhava assim [olhar de espanto, inconformismo e desprezo] pra ele, parecia que ia pegar e dar uns tapas, sei lá. Eu ficava muito estupefata, assim... E era no primeiro ano, primeiro semestre, sabe, a pessoa entra com um monte de coisa na cabeça, ainda é meio viciada do colégio. A maior parte das pessoas, nossa! (...) Tem gente [professor] que se coloca à disposição, mas não está à disposição, entendeu? Está a disposição se você tiver o entendimento dele. (...) Mas, assim, a maior parte dos bons professores, que eu considero bons professores aqui, eles sempre estiveram abertos a ouvir qualquer coisa que o aluno tivesse a falar e a responder dentro do que era correto.

Sobre a existência de competição entre os alunos, Elaine declarou ser terrível o primeiro ano, por causa do *ranqueamento*⁵⁶, que não deixa de ser uma competição real e bem prática. Mas também já se inicia uma disputa entre egos:

É, então, você vai escolher a sua habilitação e a sua nota vai te classificar, entendeu? Então o primeiro ano é uma coisa do pessoal arrancar cabelo! Assim, francês, inglês, assim, os mais procurados. O pessoal quer se matar. (...) Eu era boa aluna no primeiro ano (...) tinha gente que fazia assim: "Quanto você tirou em não sei o quê? Quanto você tirou em não sei o quê?" [risos] No primeiro ano é terrível, é muito terrível! E... Assim... Tem muito "PIMB" aqui... [o quê?] Pseudo Intelectual Metido a Besta! [risos] Às vezes eu tô andando no corredor, você ouve uns papos que eu fico assim: [concordando com tudo] Tá... aham... OK!... "Somos inteligentes, vivemos em Marte, tá?" Porque tipo, a competição que tem é essa, uma competição de egos, sabe... Mas no primeiro ano tem uma competição do tipo: "ah eu sou melhor que você e vou conseguir tirar a sua vaga lá no Francês!"

A competição entre os alunos se acirra quando estão em jogo questões de bolsa, iniciação científica, pois muitos preocupam-se em manter um alto desempenho, já com vistas à futura carreira acadêmica. Segundo o questionário, entre os 56 pesquisados, 20 têm essa pretensão.

É um saco, o pessoal que faz iniciação científica. É um saco! Fazer trabalho com quem faz iniciação científica é um saco! Eu fiz um trabalho com uma pessoa que faz iniciação científica, o trabalho valia 6. A gente tirou 6! Tipo... A gente tirou 6, valia 6, a pessoa ficou me infernizando a

⁵⁶ A escolha da habilitação em língua estrangeira é feita por ranqueamento, isto é, um sistema de classificação com base na média ponderada do 1º ano. Há limite de vagas para cada língua e as posições finais da classificação ficam com as línguas "que sobram". O Francês é uma das línguas mais disputadas.

vida porque “Ai! Isso não foi justificado!, isso não sei o quê! Isso não sei o quê! E isso não sei o quê...” Tipo: “...Porque eu faço iniciação científica..”. Tudo é assim. “Eu faço iniciação científica, então eu tenho que ser o melhor, eu tenho que tirar...” Tem isso, entendeu? Tudo bem, eu entendo que assim, eles querem manter a bolsa, eles querem manter a nota, mas assim... (...) Eu entendo o esforço, entendo a preocupação, mas o pessoal de iniciação científica é muito chato! No geral assim. [risos] Não todo mundo.

Por outro lado, no curso também há espaço para aqueles alunos que, segundo Elaine, conseguem fazê-lo “sem ler”, pois não gostam de literatura e estão ali por causa da língua, apenas, com o objetivo de dar aula. Uma de suas professoras teria dito “eu nunca peguei uma turma que lê tão pouco!...”

Portanto, segundo ela, há professores mais exigentes, consigo e com os alunos, outros apenas com os alunos e outros, ainda, que não são exigentes com ninguém. Mas, embora tenha a clareza das imperfeições, defende a riqueza de disciplinas oferecidas, de múltiplas possibilidades que um aluno mais interessado pode escolher dentro da universidade, principalmente quando compara seu curso com o de conhecidos seus que estudam em IES privadas..

Débora: A paixão por literatura nasceu com o primeiro livro

Débora é miudinha, mais ainda do que Elaine. Simpática, delicada, fala pouco e tende a dar respostas bem mais curtas que as de Elaine, menos detalhadas. Sua idade é 22 anos. Faz estágio em uma das bibliotecas da USP, mas está à procura de emprego. Tem uma irmã mais nova, que fez um ano de cursinho e, na semana da entrevista, aguardava o resultado do vestibular da Unesp, pois não havia passado na primeira fase da Fuvest.

Débora nasceu em Americana (SP), mas sua família vive em Nova Odessa (SP), para onde ela viaja a cada quinze dias, nos fins de semana. Sua moradia em São Paulo é o CRUSP (Conjunto Residencial da USP). Seu pai era mecânico de máquinas e a mãe era do lar. O pai tem ensino fundamental (1ª a 4ª) completo, a mãe completou os estudos até a 8ª série e depois concluiu o ensino médio fazendo “supletivo”. Débora teve pouquíssimo relacionamento com os avós paternos, mas

era muito próxima dos maternos. O avô era vigia e a avó havia trabalhado em indústria, aparentemente antes de se casar, ambos com pouquíssima escolaridade.

Com o resultado considerado alto e o perfil socioeconômico de classe popular, critérios já explicados, Débora foi escolhida para a entrevista porque, entre os questionários de todos os alunos dos Grupos 1 e 2, foi a única a acertar 11 de 12 respostas da Questão 1 do teste de conhecimentos específicos, além de ter respondido às demais, embora não tenha acertado todas. Ela se mostrou surpresa com o resultado, pois “estava na aula, queria ir embora...” Para ela foi “algo natural” responder às questões, não parou para “ficar pensando”. Ficou contente em saber do resultado. Afirmou gostar de ler de tudo, inclusive “Harry Potter” e “*best sellers*”, enfatizando que também não tem nenhuma vergonha de dizer isso. Ao assumir a leitura dessas obras, Débora demonstra reconhecer a existência de literatura considerada legítima e ilegítima⁵⁷, e sua franqueza afasta-a da posição de suspeita descrita por Bourdieu.

Sobre as atividades culturais de sua infância, Débora lembra que não viajava, mas fazia passeios em família:

Meu pai sempre gostou muito de passear, fazer trilhas, passeios mais assim, com a natureza. E como a gente mora no interior, tem várias cidadezinhas perto. Nunca fiz uma viagem longa... E eu sempre me envolvi em eventos também, sempre gostei muito, cheguei a fazer um clubinho na minha rua. (...) A gente fazia uns piqueniques no quintal de cada um.

Débora não podia fazer excursões da escola, embora ficasse com vontade, por que não havia dinheiro quando ela era criança: “a gente era muito pobre, agora melhorou...”. Por isso, quando a escola promovia algum evento, como apresentação de peças, por exemplo, “eu assistia, me envolvia mesmo!”. O desempenho escolar sempre foi mais incentivado pela mãe, embora isso não fosse necessário, já que “eu e minha irmã, a gente se comportava até o colegial”.

⁵⁷ Bourdieu, em debate com Roger Chartier, afirma que nas pesquisas sociológicas “as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras,” por causa do que chama de efeito de legitimidade, pois ao se perguntar a um sujeito o que costuma ler, ele entende ser aquilo que lê e mereça ser declarado, isto é, a “literatura legítima”. Por isso, para Bourdieu, tais declarações são extremamente suspeitas e devem ser tratadas de acordo com essa suspeição. (Chartier, 2001,p.237)

Durante o Ensino Fundamental a escola era “boa”, já no Ensino Médio era “bem sucateada (...)”, uma fase da minha vida que foi difícil, não me envolvia com ninguém, a escola era bem violenta, os meninos não queriam nada com nada...”. Ela ia mal em notas, mas era boa em humanas: participou de um evento sobre a Semana de Arte Moderna de 22 e acredita ter sido “perdoada” no conselho de classe por isso. Em contrapartida, Débora ligava-se muito a atividades da igreja católica que freqüentava, escrevendo “teatrinhos e paródias”, pois tinha bom vocabulário devido a suas leituras e gostava de música, tanto que gostaria de ter aprendido violão, mas foi “adiando, adiando, não tem violão, cê não compra violão...”. Essas atividades estimularam o desenvolvimento de suas habilidades com a escrita.

Débora respondeu em seu questionário, sobre as obras literárias preferidas, que as suas são os romances de cavalaria, pois “o primeiro livro que eu ganhei na vida foi a versão infantil de Robin Hood e por isso me apaixonei por histórias de cavaleiros, mocinhos, princesas e criaturas fantásticas”. Embora já tivesse visto livros de gravuras e lido gibis antes de ganhar o livro de Robin Hood, o recebimento de um presente como aquele foi de suma importância na sua relação com a leitura e a escrita:

Estava acabando de começar a ler, assim, de aprender, acho que foi com 8 anos, mesmo, na 1ª série... Foi minha avó, pra ajudar a estudar... Porque eles [avós] são bem simples, só estudando mesmo é que você consegue alguma coisa. Como eles não estudaram... Ela me deu esse, O sítio do pica-pau amarelo, e um de uma história de um cavalo lá, o Beleza Negra. Mas o que eu mais gostei mesmo foi o Robin Hood, e eu adorei e passei a ler coisas do gênero. Ela ficou feliz, eu lia e contava pra ela a história... Ela ficou super orgulhosa, até hoje eu tenho o livro, ta lá (...). Ela viu num sebo e quis comprar. Ele já tá velhinho...

O detalhe curioso é que avó que presenteou a Débora os primeiros livros não sabia ler nem escrever: com 9 anos, a menina ensinou à avó. Novamente, a relação afetiva no encontro com a literatura. Se no caso de Elaine, o vínculo com a leitura se estabeleceu pela mãe contando histórias, a relação de Débora floresceu por causa da avó materna, que presenteou a criança, ouviu as histórias lidas pela

neta e foi alfabetizada por ela. Nos dois casos existe o interesse pela narrativa, em uma relação afetiva em que um narra e o outro escuta, com muito prazer.

Sobre as bibliotecas da escola, ela conta que eram boas, mas muitos as depredavam, pichavam... No primário era a professora quem pegava os livros, mas da 5ª à 8ª série, quando a biblioteca abria (não era sempre), Débora logo ficava sabendo:

Eu era amiga de um cara que trabalhava lá, era um cara que odiava ler, não sei o que ele tava fazendo lá... Eu ia lá, eu nem dava o nome que eu tava pegando, eu ia pegando... Levava ele na conversa!... Só que eu ficava muito tempo... Aí a gente montou uma biblioteca no bairro, comunitária... Também ajudei, pedia doação para as pessoas, eu trabalhava lá até um dia da semana como voluntária, né? Foi super... Foi super boa essa... Esse incentivo, assim, porque muita gente ia pegar livro lá, sabe?

A frequência de Débora às bibliotecas escolares e o envolvimento na criação da biblioteca comunitária do bairro favoreceram a ampliação de seu capital literário.

Débora começou a trabalhar por volta dos 14, 15 anos, segundo ela, porque “queria um dinheirinho...”. Fez bicos de garçonne, trabalhou numa floricultura com 16 anos, mas “odiou a parte de artesanato...”. Ao terminar o ensino médio, precisou mesmo trabalhar para ajudar o pai a pagar o cursinho. Sua função era “abrir portas de vans escolares”. Acordava às cinco horas da manhã, dormia pouco, mas divertia-se muito. Fez um semestre de cursinho, leu os livros do vestibular e hoje atribui a conquista da vaga ao desempenho nas matérias de humanas, pois em exatas “só não deu pra zerar!... [risos]”. No entanto, seus pais estão apreensivos com a profissão de professor escolhida por ela. Na infância

Meus pais até compraram lousinha pra mim, eu brincava muito de escolinha quando era criança, mais para o lado de estudar, sem perceber a gente brincava e estudava... Só que eles não viam com bons olhos (...) eles viam muito a Globo, principalmente. Aí eles mostram sempre a parte ruim, né, do professor, mostram a violência, ainda mais de escola pública, eu quero dar aula em escola pública... Eles ficam todos preocupados, ainda mais eu em São Paulo, se preocupam muito, mesmo, ainda eu sou pequeninha, eles acham que eu não vou impor respeito... [risos]

Débora aproveita bastante seu tempo livre para se dedicar a todas as atividades culturais possíveis: vai ao teatro, cinema (gosta muito de filmes europeus), espetáculos de dança. Frequenta o Sesc, o teatro do Sesi. Assiste a televisão (aberta) apenas quando está na casa dos pais em Nova Odessa – programas populares (*Zorra Total*, *Domingão do Faustão*, por exemplo) e novelas, sendo estas a programação preferida, embora quase nunca as veja.

Sobre a o curso e a universidade, Débora fez poucas observações, algumas semelhantes às de Elaine. Pontuou o “estrelismo” de alguns professores, “tem muita gente vaidosa, mas porque são bons, mesmo...”. No entanto, há outros que, por darem aulas na USP, mesmo sem serem estrelas “são um pouco soberbos... tem um monte assim... [risos]”. Vê pouca interação dos professores com os alunos: “Alguns até constroem uma ponte com os alunos, mas com os que brilham. Os que eles acham que vão brilhar, eles querem que façam iniciação com eles e tal...”.

Para ela existe muita discrepância nas avaliações, alguns professores “dão nota de 8 a 10”, outros dão “de 2 a 8” para trabalhos quase iguais... Um dos professores não admite que façam perguntas fora do “horário de perguntas” da aula e se elas surgirem ficarão sem resposta. Esse mesmo professor também ignora questões por ele consideradas não relevantes. Alguns professores, porém, principalmente os das línguas estrangeiras, prestam auxílio aos alunos com dificuldades e interessados, marcando hora e atendendo em suas salas; às vezes, até dão aulas de reforço, já que muitos alunos, como Débora e Elaine, por exemplo, têm seu primeiro encontro com a língua somente na universidade.

Segundo ela, há concorrência entre os alunos, pois querem fomentar suas carreiras de pesquisadores e almejam dar aulas na própria universidade. Como o mercado de trabalho está “difícil”, muita gente não quer ser professor em escolas. “Eu vejo que os ratões vão formando os ratinhos, é um círculo vicioso...”. E comenta, ironicamente, que aprendeu a “picaretar”, já que essa é uma prática existente: “argumentando bem, você pode falar um monte de bobagem (...), se você copiar uma coisa de um autor, cê tá copiando, agora, se copiar de vários, cê tá pesquisando...”.

Essas observações de Débora sobre os professores que “não são estrelas” – mas lecionam na USP, que não respondem às questões dos alunos, ecoam na discussão apresentada por Bourdieu-Passeron (1982), em que a instituição superior confere ao discurso professoral uma autoridade estatutária, que pode excluir o rendimento informativo da relação comunicativa. A linguagem perde seu poder de instrumento de comunicação para se tornar instrumento de fascínio, impondo a autoridade pedagógica da comunicação e do conteúdo comunicado. O professor, pelas condições materiais e simbólicas que o mantêm à distância dos estudantes (o lugar central na sala, atraindo todos os olhares, por exemplo) “está condenado ao monólogo teatral e à exibição de virtuosismo por uma necessidade de posição bem mais coercitiva que a mais imperiosa regulamentação”.

Quanto à relação dos professores com “os alunos que brilham” e à “formação dos ratinhos”, descritas por Débora, pode-se dizer que:

A cátedra incorpora a entonação, a dicção, o modo de pronunciar um discurso e a ação oratória daquele que a ocupa; assim, vê-se o estudante que faz uma posição *ex cathedra* herdar os hábitos oratórios do professor. Semelhante contexto governa tão rigorosamente o comportamento dos estudantes que os esforços para instaurar o diálogo se tornam imediatamente fictícios ou derrisórios. (Bourdieu-Passeron, 1982, p.122)

A idéia de que copiar de vários autores é fazer pesquisa pode ser respaldada pelas análises de Bourdieu-Passeron (1982): a retórica dissertativa pode dar ao professor a impressão de que sua linguagem foi razoavelmente compreendida e permite

(...) apreender um discurso em eco que, procedendo por simplificação, descontextualização e reinterpretação, é determinado menos pela lógica do aprendizado cultural que pela da aculturação (...). Assim, a ilusão de ser compreendido e a ilusão de compreender podem se reforçar mutuamente, servindo-se reciprocamente de álibi, porque tem seu fundamento na instituição. (pp.124, 125)

Segundo Débora, é bem raro completar o curso em quatro anos, pela dificuldade de se cursar as matérias desejadas, devido à falta de vagas. Sua habilitação é em Língua Francesa, ela almeja trabalhar por algum tempo como *au pair* na França, de preferência. Optou por francês por influência das colegas de moradia, que a incentivaram. Além disso, sempre preferiu a Europa aos Estados

Unidos, mesmo quando morava em Nova Odessa, por causa da literatura e dos romances que lia. Ficou feliz por ter conseguido vaga em Francês pela média ponderada, pois, como disse Elaine, é uma das línguas mais concorridas.

Embora perceba que muitos alunos restrinjam-se ao “seu mundinho”, ela, assim como Elaine, reconhece as oportunidades que a universidade oferece:

Nunca imaginei [encontrar esse mundo de coisas]... Fiquei tão fascinada, encantada... Até hoje eu me encanto um pouco ainda... Fico meio boba... Não sabe pra onde ir... Você quer fazer tudo e não faz nada direito... Uma coisa de espanto, mesmo... Querendo ou não, isso aqui é uma baita faculdade, mesmo... É enorme, tem muita coisa... Eu gostava disso também na minha cidade, né, mas é que não tinha mesmo opção, era a pracinha e o clube local...

De acordo com Bourdieu (1998a), a residência parisiense ou provinciana “está também associada às vantagens e desvantagens culturais cujo efeito se nota em todos os setores quer se trate de resultados escolares anteriores, de práticas e de conhecimentos culturais”. Para Débora, não apenas a universidade, como também a mudança da província (Nova Odessa) para a capital do estado, trouxeram-lhe muitas vantagens e conhecimentos que ampliam seu capital cultural.

As duas entrevistadas, cada uma à sua maneira, revelam o encanto por ler. Numa perspectiva mais ampla, estar num meio cultural com a diversidade de opções que a universidade (e, no caso de Débora, também a cidade) propicia também é imensamente reconhecido, valorizado.

Não é possível negar a existência do *ethos* da ascensão social transmitido pelas duas famílias em ambas as trajetórias, mas o fascínio inicial pela leitura (e posteriormente por outras práticas culturais) parece advir da relação afetiva no seio familiar, Elaine com a mãe e Débora com a avó. Do encantamento pelas histórias narradas e lidas, do aconchego da afetividade para a ânsia do conhecimento, há muitos meandros que levaram a uma diferenciação, à tomada de um desvio na trajetória “predestinada” ao fracasso escolar e social, mais perceptíveis na história de Elaine, pois ela já tem um emprego que lhe permitirá galgar posições mais altas futuramente. Em um momento da entrevista Elaine afirmou que o banco exige o diploma de curso superior no cargo em que ela trabalha. É possível supor que, no futuro, ela não venha a ser professora, porque se lhe apresentam outras

possibilidades compensatórias em seu horizonte. Já Débora, que ainda tem planos de estudar fora, por enquanto parece se encaminhar para a trajetória docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa era verificar as estratégias de aquisição do capital cultural literário, considerado de elite, por estudantes de Letras oriundos de camadas populares.

Sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, as camadas populares são pouco detentoras de capital cultural, o que afeta seu desempenho escolar, uma vez que a cultura transmitida pela escola se identifica com a cultura da elite. Segundo Bourdieu, existe uma seleção direta ou indireta atuando com rigor desigual na escolaridade dos indivíduos de classes sociais diferentes. Portanto, quanto mais distante a classe social está da cultura dominante, mais fadados ao fracasso escolar seus membros estarão.

Diante disso, existe uma aparente contradição no fato de que muitos estudantes dos cursos de Letras, cujo conteúdo, como já se afirmou, é considerado elitista, sejam pertencentes às camadas populares.

Os resultados de nossa pesquisa demonstram que na universidade privada eles são a maioria dos sujeitos e na universidade pública dividem o espaço com as classes médias.

Ora, o pertencimento dos estudantes a essas categorias sociais implica em que eles tenham, como pouco detentores de capital cultural, defasagens nas habilidades lingüísticas e falhas na competência leitora e que seu percurso de aquisição do capital escolar ocorra de forma laboriosa ou penosa. Na verdade, a leitura operada por eles é qualificada como “escolarizada”, pois está ligada ao aprendizado e ao uso estritamente escolares, já que não há, em regra, o hábito de leitura praticado desde a infância.

No entanto, apesar de tal descompasso, eles chegam ao ensino superior. Alguns vão para as instituições menos prestigiadas, empresas privadas de educação, cujo objetivo principal não é a qualidade de ensino nem a pesquisa, mas a conquista de mais consumidores no mercado de produtos culturais. Outros se dirigem às instituições mais prestigiadas, as universidades públicas, que, embora não sejam perfeitas, têm como prioridade a produção do conhecimento, e não a venda de diplomas. E o acesso ao ensino superior, seja público, seja privado, dá a

esses estudantes a esperança de ascender socialmente. Suas famílias incutiram-lhes o *habitus*, transmitiram-lhes o *ethos*, e eles crêem que a educação os levará à mobilidade social e à distinção entre seus pares.

Contudo, ao chegar ao curso superior, deparam-se com um nível de exigência de escrita e leitura, em muitos casos, para o qual não estão suficientemente preparados. Como, então, interagir com os textos literários especificamente presentes nos cursos de Letras, muitos deles plenos de arcaísmos vocabulares, dada a antiguidade, outros com alto nível de complexidade dada a criteriosa elaboração artística, que às vezes chegam quase ao hermetismo, até mesmo para especialistas?

Diante dessa complexidade, quais estratégias os estudantes empregam a fim de se aproximar e se apropriar dos conteúdos das obras cuja leitura é requisitada?

Para responder a essas questões foram propostos questionários a dois grupos distintos de estudantes de Letras: **Grupo 1**, composto por alunos de terceiro ano (teoricamente penúltimo) de uma universidade pública de São Paulo (USP) e **Grupo 2**, composto por alunos de terceiro ano (último) de uma universidade privada da cidade de Santos (SP), cujo nome foi mantido em sigilo.

A hipótese desta pesquisa era de que os estudantes recorreriam a outras estratégias, além da leitura, para incorporar os conhecimentos literários, sem, entretanto, perceber as limitações desses recursos, adquirindo superficialmente os conteúdos e não atingindo os graus de interpretação mais complexos, pois a escassez do capital cultural, econômico e social herdado dificultaria a efetiva apropriação da literatura.

Essa hipótese foi comprovada em parte, com os sujeitos do **Grupo 2** (universidade privada). Entretanto, como as condições de aplicação da pesquisa foram diferenciadas e os grupos de sujeitos eram numericamente desiguais, é necessário interpretar as análises considerando-se esse desequilíbrio.

De maneira geral, no caso do **Grupo 1** (USP), verificou-se a existência de um perfil socioeconômico relativamente balanceado entre as camadas médias e as camadas populares, levando-se em conta a renda familiar, o nível de escolaridade e a profissão/ocupação dos pais. Utilizando-se os mesmos critérios, percebeu-se

que a caracterização geral do **Grupo 2** é de pertencimento quase integral às camadas populares.

Observou-se que existe uma seleção mais rigorosa, operada entre os sujeitos do **Grupo 1**, pois antes do vestibular os candidatos pertenciam majoritariamente às camadas populares, e depois dele, como se viu, o perfil se alterou e os convocados das camadas populares mesclaram-se aos das médias. Na universidade do **Grupo 1**, é considerável o número de desistências ao longo do curso, o que mostra que a seleção continua a ocorrer após a entrada no ensino superior. Na universidade privada, onde se encontra o **Grupo 2**, não foi possível obter os números de evasão, embora suponhamos que ela ocorra, mas que seja causada menos por seleção cultural, do que por dificuldades econômicas dos sujeitos.

Depois da caracterização geral dos dois grupos, foram separados aqueles de camada popular cuja renda familiar era a mais baixa, até 3 salários mínimos. Foram levantadas as estratégias de apropriação do capital literário na trajetória anterior ao curso universitário e ao longo do curso de Letras. Percebeu-se que os sujeitos no **Grupo 1** (5) foram todos leitores durante sua infância e adolescência, mas no **Grupo 2** (9), apenas 3 liam durante esse período. Em casos assim, não se pode falar em estratégias de aquisição da literatura, porque simplesmente não havia leitura. Quanto ao desempenho na disciplina de literatura em Letras, dos 14 sujeitos, apenas 2 admitiram ter dificuldades ou se classificaram como “péssimo”, ambos pertencentes ao **Grupo 2**. Quanto às estratégias para entrar em contato com a literatura, observou-se a confirmação do comportamento padrão da maior parte dos sujeitos: leitura, releitura e consulta a textos de apoio.

Entretanto, é preciso retomar dois dados: primeiro, os sujeitos, em geral, praticam a leitura e a releitura e buscam textos de apoio; segundo, apenas dois apresentam dificuldades no desempenho em Literatura. Mas ao serem confrontados com o índice de nível cultural e o resultado parcial do teste de conhecimentos específicos – Parte III do Questionário, (mais baixo entre os sujeitos do **Grupo 2**), parece não haver coerência entre o discurso e a prática. Suas estratégias parecem impedi-los de ter uma avaliação mais crítica de sua condição.

Portanto, nota-se que, embora a origem social dos dois grupos seja a mesma, existe uma diferença de capital cultural que se acentua pela seleção promovida pelo vestibular da universidade pública e, posteriormente, pela própria qualidade do curso. A instituição formadora, conforme propõem Setton (1994) e Cruz (2008), faz diferença no desenvolvimento de certas competências e na relação com o capital cultural, porque o sistema de ensino transmite “um conjunto de esquemas fundamentais” que diferenciam a relação com as obras culturais e também legitimam os valores e bens consagrados pela sociedade (Setton, 1994).

Justamente por causa das reconhecidas seleção e qualidade da instituição superior pública pesquisada, foram escolhidas duas moças do **Grupo 1**, para apreender mais detalhes de suas trajetórias leitoras bem sucedidas e tentar compreender por que pareciam tão diferenciadas, desviadas mesmo do fracasso escolar previsto, dadas as condições socioeconômicas de origem e a escassa herança cultural familiar.

A primeira entrevistada, Elaine, revelou uma afeição por literatura que mostra estar muito colada às histórias que sua mãe lhe contava desde sua primeira infância. Embora as narrativas não fossem lidas, mas transmitidas oralmente, o momento afetivo e prazeroso de Elaine com a mãe despertaram na criança o desejo de continuar no encalço de mais momentos assim. É claro que as leituras perseguidas por Elaine, inicialmente motivadas pela curiosidade e pelo prazer, posteriormente foram também responsáveis por sua ascensão social, uma vez que ela ingressou em curso superior de uma universidade de prestígio e passou em um concurso público para a Caixa Econômica Federal, ocupando cargo de Analista de Fundo de Garantia, aumentando sua renda e permitindo-lhe morar sozinha em um bom bairro da cidade de São Paulo.

Elaine tem pleno convencimento, embora negue a função exclusivamente utilitarista do estudo propalada por membros de sua família, de que a leitura teve papel preponderante nas transformações emocionais, culturais e socioeconômicas de sua vida. Tanto que hoje ela tem a enorme preocupação em proporcionar melhores condições culturais ao sobrinho de três anos, oferecendo-lhe livros e gibis de presente, lendo para ele e cobrando de seus pais e irmãs que também o façam. Sua atitude se justifica porque suas irmãs mais novas, segundo ela, não

tiveram a mesma oportunidade de vivenciar a experiência do vínculo narrativo com a mãe, que já não dispunha mais de igual tempo para aquele aconchego e cuidado, e mesmo para a exigência de bom desempenho escolar, dedicados a Elaine. Mesmo sem ter livros em casa, Elaine perseguia a leitura como podia, pedindo livros emprestados da prima, de amigos e das bibliotecas escolares. Suas estratégias para alcançar os livros levaram-na a organizar um “caderninho” onde anotava seus desejos de leitura.

Porém o mais interessante na entrevista de Elaine surge de forma inconsciente: o *ethos* transmitido por sua mãe, junto àquelas narrativas ricas em dificuldade, superação e aprendizado ou recompensa, incorporou-se a ela de uma forma que não aparece conscientemente em seu discurso – já que ela acha que isso é característica apenas da mãe – mas é revelado por passagens de sua vida.

Sua história de leitura permite também que Elaine, ingressando em uma universidade pública, realize uma diferenciação também dentro do curso. Além de, obviamente, não fazer parte dos números de evasão, sua média ponderada no primeiro ano era 9,1, tendo posteriormente caído para 7,9. Ela explicou que a queda não ocorreu por dificuldades cognitivas ou culturais, mas pela redução do ânimo diante de algumas expectativas frustradas acerca de professores e disciplinas e pela greve de 2007. Ela reconhece a qualidade do curso e da própria universidade, mas sua visão altamente crítica não permitiu que ficasse “deslumbrada” apenas por estar ali.

A segunda entrevistada, Débora, também tem uma história afetiva que diferencia sua trajetória leitora e a paixão pela literatura. Sua avó materna, analfabeta, deu-lhe os primeiros livros de presente, quando ela tinha cerca de 8 anos. Um deles, Robin Hood, despertou-lhe uma grande paixão por histórias de cavalaria, que ela passou procurar, embora essas não fossem suas leituras exclusivas. Ela também ensinou a avó a ler e lia para ela as histórias dos livros que a encantavam. Posteriormente, ela desenvolveu sua competência ainda mais, pois seu bom vocabulário permitiu-lhe escrever paródias e pecinhas teatrais na igreja que freqüentava. Com o intuito de ler mais, ela participou da organização de uma biblioteca comunitária em seu bairro. Essas estratégias permitiram-lhe adquirir o capital literário que a levou ao curso superior.

O ingresso no curso superior da USP representou para Débora, vinda de Nova Odessa, interior de São Paulo, um descortinamento de opções culturais que ela mal imaginava poder encontrar e deixaram-na encantada. Embora sua renda seja bem pequena, ela aproveita tudo o que pode ser feito em termos de eventos como cinema (inclusive filmes europeus), teatro, apresentações de balé e música. A aquisição da literatura levou-a a ter acesso a outras práticas culturais.

Assim, percebe-se que, se, de acordo com Bourdieu, as trajetórias das camadas populares são fadadas ao fracasso, existem algumas razões para que ocorra um desvio no percurso e, conseqüentemente, no destino final, segundo Lahire. Essas razões vinculam-se a algum diferencial, um pequeno detalhe no ambiente familiar que, associado a uma predisposição emocional, subjetiva, conforme propõe Charlot, mobiliza o sujeito para a busca do conhecimento e para a ascensão social.

A esta altura, é possível afirmar que no **Grupo 2**, e em alguns casos mais isolados no **Grupo 1**, muitos sujeitos dão poucas mostras de se apropriar satisfatoriamente de um capital cultural que não herdaram, o literário. A origem social desfavorecida e a ausência de herança cultural levam a uma apropriação rarefeita da literatura e a um distanciamento da cultura legítima, que uma instituição formadora de menor qualidade não pode suprir. As estratégias dos sujeitos não são suficientes para alcançar a aquisição literária. No entanto, mesmo com a escassez da herança cultural, essa apropriação é viável, como vimos nas trajetórias das duas entrevistadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) *A formação do professor*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- ANDRADE, Ludmila Thomé. Professores e sua formação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ASCHE, Eliana. O espaço da literatura no ensino secundário: uma investigação sobre um campo do saber escolar (1873-1979). Tese de doutorado apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de Survey*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os(as) professores(as são) “não-leitores”? In: MARINHO, M. e DA SILVA, C. S. R. (orgs.). *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- BITTENCOURT, Mara Lazzaretti (Coord.), LAPLANE, Adriana L. F., MORASSUTI, Daniela. Ocupações profissionais, anexo 2. In: *Uma análise dos alunos da UNICAMP no contexto do debate sobre o ensino superior público*. Campinas: Publicação da Coordenação de Pesquisa dos Vestibulares Unicamp – COMVEST, sem data.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Seleção, organização,

introdução e notas por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998b.

_____. Classificação, Desclassificação, Reclassificação. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998c.

_____. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP, 2007a.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2007c.

_____. PASSERON, J-C. *Les héritiers - Les étudiants et la culture*. Paris: Les editions minuit. 1975.

_____. PASSERON, J-C. *A reprodução – Elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Educação Superior Brasileira: 1991-2004*. Brasília.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, M. e DA SILVA, C. S. R. (orgs.). *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. Leitura e escrita de estudantes universitários. In: *Contra o consenso*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira, SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura – Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

CRUZ, Livia Lara. *Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte*. Dissertação de Mestrado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2008.

FORACCHI, Marialice Mencarini. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Democratização do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos MEC-INEP* – no. 112, vol. 50, out./dez. 1968.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

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

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARIA, Luzia de. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino Pago: um retrato sem retoques*. São Paulo: Cortez, 1988.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. *O empresariamento da educação – novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã VM, 2002.

PENNA, Marieta Gouvea de Oliveira. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. Tese de doutorado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2007.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

PRANDI, Reginaldo. *Os favoritos degradados: ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje*. São paulo: Edições Loyola, 1982.

RICHE, Rosa Maria Cuba Riche. Leitura e formação de docentes: teoria e prática pedagógica. In: TURCHI, Maria Zaira, SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 47, p. 73-97, abr. 1994.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social & enquete operária*. São Paulo: Editora Polis, 1980.

TURCHI, Maria Zaira, SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SITES

BATISTA, A. A. G. *Os professores de português e a leitura: um estudo exploratório*. Disponível em

http://www.educacaoonline.pro.br/art_os_professores_de_portugues.asp#_ftnl>
(acesso: 22/10/2007)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Via World Wide Web: <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes>, 27 jun.2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>, jan./2009.

BRASIL. *Ministério da educação*. Programa Universidade para todos. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>, jan./2008.

BRASIL. *Ministério da educação*. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>, jan./2009.

BUENO, J. G. S. et al. *Projeto Inclusão/Exclusão Escolar e Desigualdades Sociais*, Programa EHPS disponível em: http://www.pucsp.br/pos/ehps/1/links_pesquisas/inclusao_exclusao.pdf, 05/01/2009.

SANTOS. Prefeitura Municipal de Santos. Site oficial disponível em www.santos.sp.gov.br, jan./2009.

SÃO PAULO. Fundação universitária para o vestibular. Disponível em: <http://www.fuvest.br/>, jan./2009.

SCHLESENER, Anita Helena. O mundo da criança em alguns escritos de Walter Benjamin. Disponível em www.nesef.ufpr.br/baixar-arquivo.php?arquivo=2008-06-25-12-16-22-Anita.Benjamin.doc, fev./2009.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO UNIVERSIDADE PÚBLICA

Parte I

Nome (prenome): _____ Idade: _____ Sexo: Feminino () Masculino ()

Estado civil: () solteiro () casado () separado/divorciado () viúvo () outro

Telefone e e-mail para contato: _____

1) Qual a profissão do pai? _____

2) Qual a profissão da mãe? _____

3) Qual a ocupação do pai? _____

4) Qual a ocupação da mãe? _____

5) Qual o nível de escolaridade do pai?

- a) () sem escolaridade
- b) escolaridade fundamental (1ª a 4ª série) () completo () incompleto
- c) escolaridade fundamental (5ª a 8ª série) () completo () incompleto
- d) ensino médio () completo () incompleto
- e) superior () completo () incompleto
- f) () pós-graduação

6) Qual o nível de escolaridade da mãe?

- a) () sem escolaridade
- b) escolaridade fundamental (1ª a 4ª série) () completo () incompleto
- c) escolaridade fundamental (5ª a 8ª série) () completo () incompleto
- d) ensino médio () completo () incompleto
- e) superior () completo () incompleto
- f) () pós-graduação

7) Qual a renda familiar em salários mínimos? (Base R\$ 450,00)

- a) () até 3 (R\$ 1350,00)
- b) () de 4 a 7 (R\$1800,00 a R\$3150,00)
- c) () de 8 a 11 (R\$3600,00 a R\$4950,00)
- d) () de 12 a 15 (R\$5400,00 a R\$6750,00)
- e) () acima de 15

8) Qual sua profissão? _____

9) Qual sua ocupação? _____

10) Você mora:

- a) () sozinho b) () com os pais c) () cônjuge d) () namorado(a) e) () amigo(s) f) () parentes
- g) () pensão/ república h) () outros

11) Sua escolarização durou quantos anos?

Fundamental (1ª a 4ª):

☐ 4 anos

☐ mais de 4 anos. Quantos anos? Especificar: _____

☐ escola pública ☐ escola privada

Fundamental (5ª a 8ª):

☐ 4 anos

☐ mais de 4 anos. Quantos anos? Especificar: _____

☐ escola pública ☐ escola privada

Médio:

☐ 3 anos

☐ mais de 3 anos. Quantos anos? Especificar: _____

☐ escola pública ☐ escola privada

Magistério:

☐ 3 anos

☐ mais de 3 anos. Quantos anos? Especificar: _____

☐ escola pública ☐ escola privada

12) Fez curso:

☐ somente regular ☐ somente supletivo ☐ regular e supletivo

13) Fez cursinho pré-universitário:

☐ sim ☐ não

14) Que imagem você tem de seu professor de Literatura no Ensino Médio?

15) O que você costuma ler em momentos de lazer?

16) Que práticas culturais utiliza para entrar em contato com os textos literários? (Marque quantas quiser)

☐ o próprio texto ☐ resumos ☐ adaptações de obras ☐ filmes ☐ peças teatrais ☐ documentários

☐ debates ☐ palestras ☐ conversas com amigos ☐ outros _____

17) Há algum parente que leia muito?

☐ pai ☐ mãe ☐ avô/avó ☐ tio(a) ☐ irmã(o) ☐ primo(a) ☐ padrinho/madrinha ☐ ninguém

18) Que tipo de leitura eles fazem?

☐ jornais ☐ revistas ☐ livros ☐ Bíblia ☐ outros _____

19) Você possui:

☐ estante com livros ☐ biblioteca ☐ não

20) Há algum parente que possuía:

☐ Estante com livros. Quem? _____

☐ Biblioteca. Quem? _____

☐ não

21) Em caso de resposta positiva na questão anterior: você tem acesso às obras desse parente?

☐ sim, sempre

☐ às vezes

☐ não, porque _____

22) Qual o último livro que você leu por opção? _____

23) Quando terminou essa leitura? _____

24) Costuma ir a eventos culturais/sociais: ☐ sim ☐ não

25) Em caso de resposta positiva na questão anterior, com que frequência você costuma ir a esses eventos, no mínimo?

a) Cinema: ☐ uma vez por mês ☐ uma vez por semestre ☐ uma vez por ano ☐ nunca

b) Teatro: ☐ uma vez por mês ☐ uma vez por semestre ☐ uma vez por ano ☐ nunca

c) Museu: ☐ uma vez por mês ☐ uma vez por semestre ☐ uma vez por ano ☐ nunca

d) Espetáculo musical: ☐ até uma vez por mês ☐ uma vez por semestre ☐ uma vez por ano ☐ nunca

e) Circo: ☐ uma vez por mês ☐ uma vez por semestre ☐ uma vez por ano ☐ nunca

f) Festas: ☐ uma vez por mês ☐ uma vez por semestre ☐ uma vez por ano ☐ nunca

g) Igreja: ☐ uma vez por mês ☐ uma vez por semestre ☐ uma vez por ano ☐ nunca

h) Jogos de futebol: ☐ uma vez por mês ☐ uma vez por semestre ☐ uma vez por ano ☐ nunca

i) Outros (especificar) _____

☐ uma vez por mês ☐ uma vez por semestre ☐ uma vez por ano ☐ nunca

26) Costuma ir a esses eventos (assinale quantas quiser):

☐ sozinho ☐ com a família ☐ com amigos ☐ costuma fazer convites

☐ costuma ser convidado ☐ faz convites e é convidado

27) Qual o último evento a que esteve presente? _____

Quando ocorreu? _____

28) Você costuma alugar filmes em videolocadoras?

() Sim () Não

29) Em caso positivo na resposta da questão anterior, com que frequência, no mínimo, você assiste aos filmes alugados?

() mais de uma vez por mês () até uma vez por mês () uma vez por semestre () uma vez por ano
() nunca

30) Costuma viajar: () Sim () Não

31) Em caso positivo na resposta da questão anterior, você viaja:

() Sozinho () com a família () com amigos

32) Você domina alguma língua estrangeira?

() Sim () Não

33) Em caso positivo na resposta da questão anterior, assinale a(s) língua(s) que você domina e a habilidade correspondente:

() Inglês

a) Lê: () bem () razoavelmente

b) Escreve: () bem () razoavelmente

c) Compreende: () bem () razoavelmente

() Francês

a) Lê: () bem () razoavelmente

b) Escreve: () bem () razoavelmente

c) Compreende: () bem () razoavelmente

() Espanhol

a) Lê: () bem () razoavelmente

b) Escreve: () bem () razoavelmente

c) Compreende: () bem () razoavelmente

() Italiano

a) Lê: () bem () razoavelmente

b) Escreve: () bem () razoavelmente

c) Compreende: () bem () razoavelmente

() Outra(s). Especificar: _____

a) Lê: () bem () razoavelmente

b) Escreve: () bem () razoavelmente

c) Compreende: () bem () razoavelmente

Parte II

1) É o primeiro curso universitário?

() Sim () Não. Qual? Especifique _____

2) Por que escolheu cursar Letras? _____

3) Se não estivesse cursando Letras, qual seria sua opção de curso? Por quê?

4) Houve incentivo por parte de alguém da família, professor, amigo, para ingressar em Letras?

() Sim. De quem? Especificar _____

() Não

Em caso positivo, qual o principal argumento? _____

5) Houve desestímulo por parte de alguém da família, professor, amigo, para ingressar em Letras?

() Sim. De quem? Especificar _____

() Não

Em caso positivo, qual o principal argumento? _____

6) Fale sobre seu desempenho na disciplina de literatura no Ensino Médio. Leve em conta os seguintes aspectos: gosto, desempenho qualitativo e quantitativo, prazer de ler etc.

7) Fale sobre seu desempenho na disciplina de literatura no curso universitário. Leve em conta os seguintes aspectos: pesquisas, seminários, gosto, desempenho qualitativo e quantitativo, notas, prazer de ler etc.

8) Sobre as leituras indicadas pelos professores da graduação, você

- () não lê o mínimo exigido
() lê apenas o mínimo
() lê obras complementares
() vai além das obras indicadas, fazendo pesquisa por conta própria

9) Qual sua estratégia para ter o domínio de um texto literário?

10) Qual sua estratégia para ter o domínio de um texto teórico sobre literatura?

11) Tem alguma obra literária preferida?

() Sim

Qual? _____ Por quê? _____

() Não Por quê? _____

12) Há algum autor/obra que mais o intimida?

() Sim. Qual? _____ Por quê? _____

() Não. Por quê? _____

13) Qual a última obra lida por obrigação? _____

14) Você comenta/discute Literatura com alguém?

() não

() sim, apenas com professores e/ou colegas de classe

() sim, com _____

15) Como você classificaria seu aproveitamento em notas e/ou aquisição de conhecimentos literários na graduação?

() insuficiente

() regular

() bom

() excelente

Justifique: _____

16) Formado, você daria aulas de Literatura?

() Sim

() Não

Por quê? _____

17) Qual o tema de seu TCC ou de projeto de iniciação científica?

18) Qual sua expectativa profissional após concluir o curso?

Parte III

1. Escreva o nome do autor e/ou o título desses fragmentos:

a) *Auriverde pendão da minha terra/ Que a brisa do Brasil beija e balança*

Estandarte que a luz do sol encerra/ E as promessas divinas da esperança

Tu, que da liberdade após a guerra/ Foste hasteado dos heróis na lança

Antes te houvessem roto na batalha/ Que servires a um povo de mortalha

b) *Valeu a pena? Tudo vale a pena/ Se alma não é pequena./ Quem quer passar além do Bojador/ Tem que passar além da dor.*

c) *Quando eu nasci, um anjo torto/ desses que vivem na sombra/ disse Vai, Carlos! Ser gauche na vida!*

d) *De repente do riso fez-se o pranto/ Silencioso e branco como a bruma/ E das bocas unidas fez-se a espuma/ E das mãos espalmadas fez-se o espanto.*

e) *Minha terra tem palmeiras /Onde canta o sabiá/ As aves que aqui gorjeiam/ Não gorjeiam como lá.*

f) *Será por ventura o estilo que hoje se usa nos púlpitos? Um estilo tão dificultoso, um estilo tão afetado, um estilo tão encontrado a toda a arte e a toda a natureza? Boa razão é também esta. O estilo há de ser muito fácil e muito natural. Por isso, Cristo comparou o pregar ao semear. Compara Cristo o pregar ao semear, porque o semear é uma arte que tem mais de natureza que de arte.*

g) *O meu nome é Severino, /não tenho outro de pia./ Como há muitos Severinos,/ que é santo de romaria,/ deram então de me chamar Severino de Maria.*

h) *Nunca conheci quem tivesse levado porrada/ Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo.*

i) *Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.*

j) *Vou-me embora pra Pasárgada/ Lá sou amigo do rei/ Lá tenho a mulher que eu quero/ Na cama que escolherei/ Vou-me embora pra Pasárgada.*

l) *João Romão nunca saía a passeio, nem ia à missa aos domingos; tudo que rendia a sua venda e mais a quitanda seguia direitinho para a caixa econômica e daí então para o banco. Tanto assim que, um ano depois da aquisição da crioula, indo em hasta pública algumas braças de terra situadas ao fundo da taverna, arrematou-as logo e tratou, sem perder tempo, de construir três casinhas de porta e janela.*

m) *Este último capítulo é todo de negativas. Não alcancei a celebridade do emplastro, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento. Verdade é que, ao lado dessas faltas, coube-me a boa fortuna de não comprar o pão com o suor do meu rosto. Mais: não padeci a morte de D. Plácida, nem a semidemência do Quincas Borba. Somadas umas e outras, qualquer pessoa imaginará que não houve mingua nem sobra, e consequentemente que saí quite com a vida.*

2. Leia o comentário a seguir, a respeito de *Sagarana*:

“Voltada para as forças virtuais da linguagem, a escritura de Guimarães Rosa procede abolindo intencionalmente as barreiras entre narrativa e lírica, revitalizando recursos da expressão poética: células rítmicas, aliteraões, onomatopéias, rimas internas, elipses, cortes e deslocamentos sintáticos, vocabulário insólito, com arcaísmos e neologismos, associações raras, metáforas, anáforas, metonímias, fusão de estilos. Guimarães Rosa tinha plena consciência das dificuldades que seus textos apresentam para o leitor: ‘*Como escritor, não posso seguir a receita de Hollywood, segundo a qual é preciso sempre orientar-se pelo limite mais baixo do entendimento. [...] No sertão, [...] os anjos e o diabo ainda manuseiam a língua*’.”

Agora leia os excertos do conto *O burrinho pedrês*:

1) *De que fosse bem tratado, discordar não havia, pois lhe faltavam carrapichos ou carrapatos, na crina – reta, curta e levantada, como uma escova de dentes. Agora, para sempre aposentado, sim, que ele não estava, não. Tanto, que uma trinca de pisaduras lhe enfeitava o lombo, e que João Manico teve ordem expressa de montá-lo, naquela manhã. Mas, disto último, o burrinho não recebera aviso nenhum.*

Para ser um dia de chuva, só faltava mesmo que caísse água. Manhã notiteira, sem sol, com uma umidade de melar por dentro as roupas da gente. A serra neblinava, açucarada, e lá pelas cabeceiras o tempo ainda devia estar pior.

2) [...] *De noite, saiu uma lua rodo-leira, que alumiava até passeio de pulga no chão.*

3) [...] *Estou como ovo depois de dúzia.*

a) Releia o período 1 e analise o significado do **sim**, em “para sempre aposentado, **sim**, que ele estava não”. A que se relaciona esse emprego no contexto?

b) Explique (ou “traduza”) o possível significado da metáfora destacada em 2.

c) Explique (ou “traduza”) o possível significado da comparação em 3.

3) O poema de Cruz e Sousa, *Violões que choram*, cujo fragmento é transcrito a seguir, pertence ao Simbolismo brasileiro. Justifique essa afirmação e transcreva elementos do texto para comprovar sua resposta.

VIOLÕES QUE CHORAM...

Ah! plangentes violões dormentes, mornos,/ Soluços ao luar, choros ao vento... / Tristes perfis, os mais vagos contornos,
/ Bocas murmurejantes de lamento. / Noites de além, remotas, que eu recordo, / Noites da solidão, noites remotas / Que
nos azuis da Fantasia bordo, / Vou constelando de visões ignotas./ Sutis palpitações à luz da lua, / Anseio dos momentos
mais saudosos, Quando lá choram na deserta rua / As cordas vivas dos violões chorosos. / Quando os sons dos violões
vão soluçando, / Quando os sons dos violões nas cordas gemem, / E vão dilacerando e deliciando, / Rasgando as almas
que nas sombras tremem. / Harmonias que pungem, que laceram, / Dedos nervosos e ágeis que percorrem / Cordas e um
mundo de dolências geram/ Gemidos, prantos, que no espaço morrem... / E sons soturnos, suspiradas mágoas, / Mágoas
amargas e melancolias, / No sussurro monótono das águas, / Noturnamente, entre ramagens frias. / Vozes veladas,
veludas vozes, / Volúpias dos violões, vozes veladas, / Vagam nos velhos vórtices velozes / Dos ventos, vivas, vãs,
vulcanizadas. / Tudo nas cordas dos violões ecoa / E vibra e se contorce no ar, convulso... / Tudo na noite, tudo clama e
voa / Sob a febril agitação de um pulso. / Que esses violões nevoentos e tristonhos / São ilhas de degredo atroz, funéreo, /
Para onde vão, fatigadas do sonho, / Almas que se abismaram no mistério. / Sons perdidos, nostálgicos, secretos, / Finas,
diluídas, vaporosas brumas, / Longo desolamento dos inquietos / Navios a vagar à flor de espumas. [...]

Obs. No questionário da universidade privada havia duas questões a mais:

- 1) Se o aluno havia prestado vestibular para a universidade pública.**
- 2) Quem pagava a mensalidade do curso ou se ele tinha bolsa de estudos.**

ANEXO II

Gabarito da Parte III dos Questionários aplicados nas duas universidades

- 1) a) Castro Alves
- b) Fernando Pessoa
- c) Carlos Drummond de Andrade
- d) Vinícius de Moraes
- e) Gonçalves Dias
- f) Padre Vieira
- g) João Cabral de Melo Neto
- h) Álvaro de Campos (Fernando Pessoa)
- i) Oswald de Andrade
- j) Manuel Bandeira
- l) Aloísio Azevedo
- m) Machado de Assis

2) a) Esperava-se que o aluno pudesse perceber que o *sim* se relacionasse a “discordar não havia” (de que fosse bem tratado) e que, portanto, discordava-se *sim* de que o burrinho estivesse “para sempre aposentado”.

b) Esperava-se que o aluno percebesse que a lua era cheia, de intensa claridade.

c) Mesmo fora de contexto, era possível perceber a idéia de que após completar uma dúzia, o ovo “depois” dela fica a mais, sobrando, isolado etc.

3) Deste poema emblemático da Literatura Brasileira, esperava-se que o estudante fosse capaz de apontar ao menos elementos de musicalidade (aliterações, assonâncias, rimas, ritmo) ou as idéias vagas, inconsistentes, entre outras características típicas da poesia simbolista de Cruz e Sousa.

ANEXO III

Roteiro da entrevista

- Onde nasceu?
- Quantos irmãos você tem?
- Conte um pouco de sua infância, relações na família e na escola, atividades familiares, festas, visitas, como era sua casa.
- Qual a profissão de seus avós maternos e paternos? Qual o nível de escolaridade deles?
- Sua família participava da vida escolar, incentivava os estudos?
- Sua família se esforçava para que você estudasse?
- Quem se interessava mais por questões relacionadas ao estudo, seu pai ou sua mãe? Como demonstrava(m) esse interesse?
- Havia boas bibliotecas nos lugares em que você estudou? Você as utilizava?
- Como a profissão de professor era/é vista na sua família?
- Você aprendeu a tocar algum instrumento musical?
- Frequentava museus na infância?
- Viajava?
- Ganhava livros de presente?
- Como se deu a descoberta da leitura? Fale um pouco sobre sua história de leitura.
- Você começou a trabalhar com que idade? Por quê? Por que escolheu esse trabalho?
- Seus irmãos estudam/trabalham? O que fazem?
- Você já saiu do país?
- Em que bairro você mora?
- Você vê TV? O quê?
- Costuma dar livros de presente?
- Qual o impacto durante o processo de formação? Como é ter aulas com professores considerados “estrelas”? Como os professores tratam os alunos?
- Você vê seleção dentro do curso? Há competição entre os alunos?
- Como você vê o desempenho de seus colegas?
- Qual o nível de exigência do curso? Há auxílio para os alunos com mais dificuldade?

Perguntas para Elaine:

* Com que idade você entrou na faculdade? Por quê? *[Elaine tem idade acima da média para o curso]*

* Você respondeu que ninguém lê na sua família. Em sua opinião, o que fez diferença para o desenvolvimento da sua paixão por ler?

