



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA

ADRIANA DEMITE STEPHANI

VÍCIO CIRCULOSO:
O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA (MÁ)FORMAÇÃO DO LEITOR DE
LITERATURA NO NORDESTE GOIANO

Brasília
2009

ADRIANA DEMITE STEPHANI

VÍCIO CIRCULOSO:
O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA (MÁ)FORMAÇÃO DO LEITOR DE
LITERATURA NO NORDESTE GOIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília para obtenção do título de Mestre em Literatura.

Área de Concentração: Literatura e Práticas Sociais
Orientador: Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco

Brasília

2009

ADRIANA DEMITE STEPHANI

VÍCIO CIRCULOSO:
O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA (MÁ) FORMAÇÃO DO LEITOR DE
LITERATURA NO NORDESTE GOIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Mestre, aprovada em _____, de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco – IL/TEL– UnB

Presidente

Profa. Dra. Hilda Orquídea Hartmann Lontra – IL/TEL– UnB

Membro

Profa. Dra. Maria Zaíra Turchi – FL– UFG

Membro

Para Rosalvo e Allanis,

Minha família “de perto”, pela confiança
e pela compreensão das ausências:
algumas vezes de corpo; outras, de alma.

AGRADEÇO

A Deus, fonte maior de sabedoria, pelos braços que me carregaram em muitos momentos.

Aos meus pais, Inês e Isnardi, exemplos de seriedade e força de vontade, por acreditarem e confiarem em mim.

Ao Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco, pela orientação e pelo incentivo. Pela confiança e crença em minha vontade de realizar este trabalho.

Aos amigos Anieli Praislie, pelo apoio, pelo colchão e pela companhia verdadeira; Antônio Egno do Carmo Gomes, maestro das palavras, pelos diálogos, às vezes monólogos e por me emprestar os ouvidos e as palavras.

Aos professores do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Literatura da UnB: Elizabeth Hazin, Hilda Lontra e Rogério Lima, por contribuírem significativamente para a minha formação.

A Dora Duarte, secretária do Programa de Pós-Graduação em Literatura, pelo carinho, pela amizade e pela disponibilidade em sanar minhas dúvidas.

Aos meus colegas de trabalho e aos meus alunos da Universidade Estadual de Goiás e da Universidade Federal do Tocantins, pela compreensão do cansaço, pela tolerância com trocas de horário, pela confiança em meu trabalho.

A todos os colaboradores: Diretoria Regional de Ensino de Arraias-TO, Subsecretaria Regional de Educação de Campos Belos-GO, equipe da secretaria da UEG, pela prestatividade no fornecimento de dados para a pesquisa.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para minha formação e para a formação desta pesquisa. A todos vocês, dedico este trabalho.

“[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.”

Antonio Candido. “O direito à literatura”.

RESUMO

A presente pesquisa pode ser organizada em quatro grandes momentos. No primeiro, expõem-se as posturas teórico-metodológicas que embasaram as pesquisas. No segundo, propõe-se a evidenciar a existência de um sistema de perpetuação de uma crise de leitura literária, ou seja, de um círculo vicioso de (má)formação do leitor de literatura no nordeste goiano. Em seguida, busca-se identificar o papel da universidade (no caso específico, a Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Campos Belos) na manutenção e/ou rompimento desse círculo. Nesses propósitos, são expostos e analisados dados de uma pesquisa de campo realizada por meio de questionários semi-estruturados destinados a: *a)* cinco professores de língua portuguesa egressos do curso de Letras Regular da UnU de Campos Belos e atuantes nos 3^{os}. anos do ensino médio da região (colégios de Arraias e Lavandeira-TO e de Campos Belos-GO); *b)* 150 estudantes de 3^{os}. anos do EM, oriundos das referidas escolas e alunos dos docentes egressos da UnU e *c)* 50 alunos, entre ingressantes e concluintes do curso de Letras da UnU. Os questionários objetivaram observar o contato e as perspectivas que os entrevistados têm em relação à literatura. A partir deles, verifica-se como os professores de língua portuguesa egressos da UEG estão ensinando essa disciplina e se confere, com base em autores especializados, se esse ensino está contribuindo para que permaneça ou que se diminua “a crise” da leitura literária na região. A análise dos dados pretende contemplar, ainda, algumas maneiras com as quais se relacionam, com a literatura, os ingressantes e concluintes do curso de Letras, com vistas a uma percepção da influência exercida pela universidade nos valores e perspectivas desses estudantes iniciantes e futuros professores. No quarto momento, os dados são analisados sob conceitos de especialistas com o intuito de sugerir uma proposta de “enfrentamento da crise” da leitura literária. Isso é feito demonstrando-se que os estudos científicos disponibilizam meios efetivos de se enfrentar essa crise e que a formação adequada do professor de língua portuguesa é o melhor meio para se combater a crise, tanto no nordeste goiano como em contextos sócio-culturais semelhantes.

PALAVRAS-CHAVE: letramento, literatura, leitor, ensino.

ABSTRACT

The present research can be organized in four grand moments. In the first, it was exposed the theoretical-methodological postures that based the researchs. In the second one, it proposes to evidence the existence of a perpetuation system of Literary reading crisis, that is, a literature reader (no)formation vicious circle in the northeast part of Goias. After that, it was intend to identify the university paper (in this especific case, the State University of Goias, University campus of Campos Belos) in the maintenance and/or rupture of this circle. With this intention, field research data are exposed and analysed. This research was established through semistructured questionnaires destined to: *a)* 5 Portuguese language teachers graduates in the regular Letras course in the University campus of Campos Belos who active in third grades of a public high school of the region (Arraias and Lavandeira colleges, in the state of Tocantins and Campos Belos colleges, in the state of Goias); *b)* 150 students of third grades of a public high school, that study at theses scholls, and with the teachers graduates in that University campus, and *c)* 50 Letras graduation course undergraduates (as freshmen as seniors). The questionnaires objective to observe the contact and perspectives that the interviewees have with the literature. From them, it was examined how Portuguese language teachers graduates in the UEG are teaching this subject and check, based in the pertinent literature, if this teaching is contributing to perpetuate or reduce the literature reading crisis in the region. Data analysis try to understand how the Letras graduation course undergraduates (freshmen as well as seniors) relate with the literature, and trying to comprehend the university influence in the undergraduates freshmen and future teachers values e perspectives. In the fourth moment, the data are analysed based in expert studies and it has been an argued subject a propose to combat the reading crisis. It was done to show that scientific research dispose efetive manners to face the literature reading crisis and that the Portuguese language teacher formation adequate is the best way to face this crisis, as in the northeast part of Goias as in others social-cultural contexts like this.

KEYWORDS: literary, literature, reader, teaching.

SUMÁRIO

Resumo	07
Abstract	08
Introdução	11
1 O cenário	14
1.1 Situação vivenciada: O por quê da pesquisa	15
1.2 Perspectiva metodológica ou o lugar na platéia	17
1.3 Os cenários da pesquisa: Por que “estes” e não “outros” ?	21
1.4 Os atores da situação	24
2 Configurando o círculo: os protagonistas da situação	27
2.1 Atores da situação: heróis ou anti-heróis?	31
2.2 A história se repete: os professores desses professores	32
2.3 Da difícil arte de repassar o que não se tem: os fios tecidos pelos pais e comunidade	40
2.4 A universidade: tarde demais?	46
3 Heroína ou vilã – os possíveis papéis para a Universidade na situação da (má)formação do leitor de literatura	50
3.1 Primeiro desafio: as contingências	51
3.2 Segundo desafio: o repertório	56
3.3 Terceiro desafio: o texto literário	64
3.4 Quarto desafio: os métodos	67
4 Uma solução possível: como sair do círculo vicioso	71
4.1 O primeiro elo: contingência sem impotência	72
4.2 O segundo elo: abstrair sem distrair	77
4.3 O terceiro elo: texto sem pretexto	82
4.4 Ampliando o círculo: métodos sem metodismo	89

Considerações Finais	104
Referências	111
Anexos	120
Anexo 1: Lista de siglas	121
Anexo 2: Lista de figuras, mapas e gráficos	122
Anexo 3: Lista de tabelas	123
Anexo 4: Questionário direcionado aos alunos do 1º. ano do curso de Letras	124
Anexo 5: Questionário direcionado aos alunos do curso de Letras	125
Anexo 6: Questionário direcionado aos egressos do curso de Letras que atuam no ensino médio	129
Anexo 7: Questionário direcionado aos alunos do 3º. ano do ensino médio	133
Anexo 8: Tabulação dos dados obtidos através de questionário para os ingressantes do curso de Letras	136
Anexo 9: Tabulação dos dados do questionário para os alunos do 4º. ano de Letras .	143
Anexo 10: Tabulação dos dados do questionário dos egressos do curso de Letras	159
Anexo 11: Tabulação dos dados do questionário dos alunos do 3º. ano do ensino médio	169

Introdução

Se, por e não sei que excesso de socialismo ou e barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Roland Barthes. *Aula*.

Esta pesquisa tem como pano de fundo uma concepção teórico-literária que, na linha conceitual de autores como Mario Vargas Llosa, George Steiner, Antonio Candido, Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini, entre outros, acredita na literatura como um fenômeno que torna o homem mais humano. A visão de literatura aqui apresentada é aquela segundo a qual literatura é o meio privilegiado para a formação humanista e para “a abertura” do ser em direção ao outro, encontro intermediado por textos literários. No dizer de Antonio Candido (1995), tais sentidos conceituais preconizam o direito à apreciação literária como um direito básico e inalienável do ser humano.

Dessa convicção é que nasce o conceito de crise da leitura literária, pois só pode entender como crítica uma situação não ideal aquele que busca e valoriza esse ideal. No caso dessa pesquisa, o ideal é o de um ambiente de livre circuito de obras e leituras literárias, num movimento intenso de apreciação e imersão no mundo dos livros e da literatura no seio de uma comunidade. Se esse movimento é inexistente ou não encontra livre fluxo, caracteriza-se a crise da leitura literária. O presente estudo tem como foco, assim, a realidade da prática de leitura literária no nordeste goiano, buscando se inserir nessa problemática como um recurso, uma proposta de liberação do “trânsito” literário.

O que se pretende é, partindo de um ambiente formacional e pedagógico, mapear a realidade da apreciação literária no nordeste goiano, dentro e fora do âmbito estudantil. O trabalho parte de dados empíricos, coletados em pesquisa de campo realizada com alunos e professores para delinear, em contraponto com os estudos sobre ensino de literatura e leitura literária, a situação da literatura nessa realidade concreta.

Tem-se em vista evidenciar a situação de crise da leitura literária, compartilhada e vivida pelos “atores” da problemática: instituições governamentais, comunidade, escolas, pais, alunos/leitores, professores não-leitores, universidade. Posteriormente, propõe-se configurar a universidade como “atriz principal” da realidade quanto à leitura literária no nordeste goiano. A partir dos dados levantados e analisados, apresenta-se uma proposta de enfrentamento dessa realidade por meio da aplicação, na formação dos professores de língua portuguesa e literatura, de abordagens metodológicas como as desenvolvidas pela teoria da estética da recepção.

O trabalho se fundamenta em dados técnicos, teóricos e empíricos que, contemplados “em diálogo” com a realidade, resultam numa visão do problema que procura ser a mais abrangente e objetiva possível. Como exemplo, apresenta-se uma situação-problema que se pretende compreender: um estudante, após 8 ou 9 anos de ensino fundamental, mais 3 anos de ensino médio, ingressa no curso superior de Letras para sair de lá, 4 anos depois, como professor de língua portuguesa sem praticamente ter um contato real com a literatura. Aqui, subentende-se “real” como algo distinto da obrigação e do dever, como experiência prazerosa e plena de significados. A situação-problema número dois: o egresso, agora professor do ensino básico, passa à frente sua indiferença, antipatia ou mesmo hostilidade pela leitura literária. A idéia-base defendida é a de que situações como essas estão organicamente relacionadas com a crise da leitura literária.

O trabalho está organizado em quatro grandes momentos: No primeiro (Capítulo 1, intitulado “O cenário”), procura-se delinear os parâmetros teórico-metodológicos do trabalho como um todo e da pesquisa de campo que levantou os dados empíricos que são parte de sua fundamentação. São esclarecidos nessa parte: a origem e motivação para a pesquisa proposta, a perspectiva metodológica adotada, as justificativas para os recortes e ênfases adotados e os motivos pelos quais se buscou estudar a problemática a partir dos seus agentes.

Feito isso, no segundo momento (Capítulo 2, “Configurando o círculo: os protagonistas da trama”) busca-se evidenciar a existência de um dado sistema pedagógico relacionado à leitura literária, ou seja, de um círculo vicioso de (má)formação do leitor de literatura no nordeste goiano. Isso é feito com base em dados empíricos, levantados em pesquisa de campo, que mostram que, apesar da presença da

universidade, os números indicadores da qualidade da educação na região ainda não são satisfatórios. Há uma crise e ela é resultado de uma “parceria” entre diversos atores, como comunidade, pais, escolas e (não)leitores.

O Capítulo 3, intitulado “Heróina ou vilã – os possíveis papéis para a universidade na situação da (má)formação do leitor de literatura”, constitui o terceiro momento do trabalho, quando se delinea a importância assumida pelo ensino universitário de letras na crise da leitura literária. Foca-se como objeto de estudo específico o curso de Licenciatura da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Campos Belos. Nesse capítulo busca-se avaliar a seguinte questão: de que forma o ensino universitário dessa UnU ajuda a manter, ou romper, o círculo no nordeste goiano?

Por último, no Capítulo 4 (“Uma solução possível: como sair do círculo vicioso”) o trabalho apresenta uma proposta “de enfrentamento” da crise de leitura, argumentando em torno da tese de que a universidade, mais do que qualquer outro ator da problemática, dispõe de recursos para ampliar o circuito de apreciação da leitura literária na região. Isso é feito com base na estética da recepção, principalmente por meio da sugestão apresentada nos trabalhos de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini.

Ao final, visando a uma maior transparência e ao provável aproveitamento dos dados levantados para trabalhos semelhantes, inclui-se uma seção de anexos, que contém os questionários originais utilizados na pesquisa, bem como a tabulação dos resultados.

1 O cenário

A teoria de um círculo vicioso enraizado no fenômeno da leitura literária no Brasil, utilizada neste trabalho, não é de autoria própria. Ela já existe e conta com abordagens reconhecidas, como as de Maria da Glória Bordini e Regina Zilberman (1989) e Maria Tereza Fraga Rocco (1992). Segundo Alain Birou, círculo vicioso é o “processo causal circular que faz com que cada factor componente de um conjunto ou de uma estrutura actue sobre os outros de maneira negativa, de modo que o conjunto os mantém na situação inicial ou até piora” (BIROU, 1982, p. 65).

Aliás, o conceito de círculo vicioso é lugar-comum entre as ciências humanas que se dedicam a reconhecer práticas e posturas coletivas. Um exemplo disso é a invocação do conceito de círculo vicioso para se falar do mercado editorial ou do fenômeno da leitura no Brasil: “Os brasileiros não lêem porque os livros são caros ou os livros são caros porque os brasileiros não lêem?”, é a pergunta-síntese do exemplo apontado.

Situando-se nessa problemática, o que o presente trabalho busca é testar as teorias sobre o círculo vicioso, partindo do pressuposto de que seja uma explicação adequada do fenômeno da leitura como um todo, em uma dada realidade marcada por inúmeros problemas no que se refere ao fomento da leitura literária. Ainda: a singularidade dessa proposta está em refletir sobre o papel do ensino universitário na perpetuação do círculo.

É até fácil ler os muitos trabalhos sobre a crise da leitura e ficar acomodado com as respostas sugeridas pelos autores a partir de suas experiências pessoais. Muito menos cômodo, porém, mas muito mais proveitoso, considera-se, é buscar compreender a problemática a partir de sua própria realidade imediata. Vivenciar a crise da leitura é ir a campo para entender realmente o que está por trás do fenômeno que nos atinge de maneira direta, em nossa própria comunidade. Somente assim podem ser oferecidas sugestões, enriquecidas pela experiência e fundamentadas pelos dados empíricos.

Munidos dessa certeza, optou-se por utilizar o vasto acervo de estudos sobre a leitura literária disponível e buscar compreender o problema da leitura no nordeste goiano, mais especificamente em Campos Belos e arredores, lugar onde a pesquisadora

atuou como docente dos cursos de Letras e Pedagogia e como coordenadora de graduação em Letras.

1.1 Situação vivenciada: o por quê da pesquisa

A idéia de realizar este trabalho nasceu da prática docente de mais de seis anos no ensino superior, cinco deles à frente da coordenação do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), unidade de Campos Belos. Surgiu da oportunidade de presenciar um grande número de professores de literatura ser formado e iniciar seu trabalho. Como essa região sempre foi carente de profissionais habilitados na área, todos os que se formaram tiveram oportunidade de exercer sua profissão. São aproximadamente 150 profissionais “autorizados” a lecionar em todos os municípios que perfazem o entorno da cidade de Campos Belos¹.

O grande problema é que, conforme constatou-se nas observações, a formação desses profissionais não consegue atender a requisitos reconhecidamente básicos para o exercício da função. Entre eles, pode-se citar o gosto pela literatura e a capacidade de formar novos leitores e/ou apreciadores da literatura.

Mais uma vez a atuação profissional da pesquisadora possibilitou a percepção de relações de uma cadeia circular que é, provavelmente, responsável pela perpetuação da precária situação em que se encontra a leitura e o ensino de literatura na região: dando aulas em escolas de ensino médio (EM) pode-se constatar um verdadeiro “drama”, no sentido popular do termo, para a apreciação da literatura. Observou-se que os alunos desses cursos cristalizavam já ali sua antipatia pela literatura e um crescente sentimento de fracasso em relação a ela. Na maior parte dos casos, averiguou-se, era a má atuação do professor de literatura ou língua portuguesa, conjugada à omissão de outros atores da situação (como pais e comunidade), a responsável por essa “desistência” da literatura por parte de crianças e adolescentes.

A análise dos modos de transmissão do ensino de literatura em escolas do ensino médio tornou possível averiguar dois momentos desse fenômeno de fracasso da

¹ Fazem parte do entorno da cidade de Campos Belos os municípios de: Arraias, Paranã, Conceição, Novo Alegre, Combinado, Lavandeira, Aurora do Tocantins, Conceição do Tocantins, Taipas, Povoado Cana Brava, no estado do Tocantins; Monte Alegre, Divinópolis, São Domingos, Teresina, Cavalcante, Povoado Barreirão, Povoado Prata, Povoado Vazante, Distrito de Pouso Alto, Povoado Riacho dos Cavalos, em Goiás.

literatura: é lá que se observa a prática de professores mal-formados, mal-estimulados e pouco familiarizados com os textos literários, aplicarem fórmulas fracassadas e desestimulantes para o ensino da literatura. Concomitantemente, de lá, do meio desses alunos, que não dispõem de muitas opções de fazerem outro vestibular que não o de Letras e o de Pedagogia (são os dois únicos cursos de licenciatura da Unidade local da Universidade) é que sairão os futuros professores de literatura, limitados pela sua má-formação básica e seu precário conhecimento real da área cuja docência assumirão.

Eis o drama da literatura no nordeste goiano: assimilando mal a formação do curso superior em consequência principalmente dessa má-formação básica e do não-enfrentamento do problema em etapas posteriores de sua educação, esses futuros professores de literatura assumirão os postos dos seus predecessores nesse fenômeno de verdadeira educação às avessas: formarão futuros “formadores” antipáticos à literatura, fenômeno que configura um verdadeiro círculo vicioso da má-formação para o gosto literário no nordeste goiano.

O círculo vicioso da má qualidade de ensino de literatura não é algo novo, nem sua discussão. Alguns autores já vêm apresentando a estruturação desse círculo de longa data. Segundo Joelson John Gomes da Silva,

há muito tempo esse problema tornou-se um círculo vicioso: professores advindos dos cursos de letras com formação deficiente, que irão atuar no ensino fundamental e médio, proporcionando aos alunos desde o início uma apatia intelectual com o texto literário que se transforma em rejeição quando partem para o ensino médio; quando essas pessoas sofridamente ultrapassam o vestibular, uma boa parte deságua nos cursos de letras com a esperança de conseguir um título acadêmico de fácil aquisição – o pior é que elas conseguem. Esse carrossel do circo dos horrores garante uma população de verdadeiros zumbis, trivial a uma sociedade desigual, discriminativa, injusta, violenta e miserável (SILVA, 2008, p. 1)

Todavia, o quadro não seria de todo desalentador se pelo menos na universidade a situação fosse enfrentada com propriedade e se parte dos “traumas” fosse removida e as lacunas de formação preenchidas. O que se observa, no entanto, é que a universidade, assim como as escolas de ensino médio e fundamental, não tem conseguido reverter a situação desfavorável à apreciação e contato com a literatura.

Premida por limitações várias como a má-formação de professores (aqueles mesmos que, alguns anos atrás, no ensino fundamental ou médio, compunham outro ponto do círculo), a necessidade de atender ao “programa obrigatório” (não haveria

tempo para trabalhar a literatura numa perspectiva menos oficiosa e enfadonha), a escassez de recursos de toda espécie (pedagógicos, financeiros, locais ou livros apropriados para pesquisa e leitura etc.), a universidade não tem podido contar com outra resposta senão a da resignação.

Há, porém, estudos e indícios que apontam que a universidade, mais do que a escola, tem possibilidades de reverter a situação de crise da leitura e ensino de literatura. A escritora e professora Adriana da Costa Teles (2008) menciona no artigo *Perspectivas críticas sobre o ensino de literatura no ensino médio* que a discussão sobre o ensino de literatura no ensino médio pode ser estabelecida nos vários níveis de ensino e ressalta sua necessidade no nível superior:

Um deles [níveis] é no próprio curso de graduação em Letras, a formar os futuros profissionais responsáveis pelo ensino da disciplina no nível médio. É necessário que professores e graduandos revejam seus papéis e redimensionem a postura que devem assumir frente ao ensino de literatura. Isso só se fará quando tivermos consciência de problemas envolvidos no processo e do que pretendemos, de fato, atingir. [...] Faz-se necessário uma reavaliação do processo de formação do professor de literatura do Ensino Médio dentro dos cursos de Letras. (TELES, 2008, p. 8).

Corroborando a idéia de Teles, a presente pesquisa procurou então compreender a real participação da universidade no círculo vicioso da não-formação de leitores, partindo, principalmente, das seguintes perguntas: a universidade falha no enfrentamento do círculo? Em que falha? Por que falha?

Descobrir como o ensino universitário participa do círculo vicioso e como realimenta a aversão pela literatura é a grande expectativa do trabalho, que pode contribuir, assim, para dotar os cursos de Letras dessa região de novos recursos para romper com tal fenômeno, o qual contribui para aumentar a cada dia a “dívida” da universidade com a comunidade em razão da qual ela existe.

1.2 Perspectiva metodológica

É evidente que, mesmo utilizando medidas para atribuir maior objetividade e postura científica ao seu trabalho, a interpretação de um pesquisador será sempre

influenciada por seus valores pessoais. Tais valores são construídos histórica e socialmente. A leitura do outro e dos acontecimentos está impregnada do lugar de onde falamos e é orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação. Para Hermengarda Menga Lüdke e Marli André (1986), essa é uma característica de toda pesquisa, que, sendo uma atividade humana e social, inevitavelmente refletirá os princípios considerados importantes na sociedade e no momento histórico de sua produção.

O modo como enxergamos o mundo e o ensino impregna nossos recortes, uma vez que a pesquisa precisa ser demarcada. Em razão disso, por mais objetiva que se proponha ser, não há pesquisa sem subjetividade. No caso desse trabalho, pesquisou-se um aspecto importante que reflete a própria atuação da pesquisadora como professora de literatura nos ensinamentos fundamental, médio e superior.

A presente pesquisa foi feita com o intuito de perceber os aspectos individuais, coletivos e sociais envolvidos no fenômeno do círculo vicioso de má-formação do leitor literário. Segundo Frederick Erickson, a pesquisa interpretativa “centra-se em aspectos específicos do significado e da ação da vida social que se desenvolve em cenas concretas de interação face a face na sociedade que rodeia a cena da ação” (1989, p. 289-290). Para o autor, esse tipo de pesquisa como aqui se propõe, desenvolve-se a partir da delimitação do contexto de pesquisa, do registro cuidadoso (através de anotações) do que está sendo estudado e da reflexão sobre os registros e elaboração de informes descritivos. Uma espécie de informe que contemple fragmentos narrativos e citações textuais provenientes dos registros coletados e outra que seja mais geral, em forma de diagrama, quadro sinóptico e/ou estatística descritiva. (ERICKSON, 1989, p. 119)

A observação, com utilização de entrevistas, questionários e análises de documentos, pode ser considerada como pesquisa qualitativa ou interpretativa, no sentido proposto por Erickson (op. cit.). Para o autor, modalidades como pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, pesquisa-participante e pesquisa-intervenção, podem ser reunidas sob a designação apontada.

Alguns aspectos quantitativos também podem ser observados neste trabalho. É o caso das descrições e exposição de números estatísticos que apontam para determinadas conclusões e análises. Segundo Antonio Chizzotti, as análises estatísticas

ou sistêmicas, próprias das análises quantitativas, “pressupõem a interdependência das partes em relação ao todo, e visam a construir um modelo ou um quadro amplo teórico aplicável à análise do sistema sócio-cultural a partir das semelhanças e diferenças entre tipos de sistemas diferentes” (CHIZZOTTI, 2000, p. 70). Todavia, por se acreditar que os números não carregam em si mesmos postulados evidentes e inquestionáveis, principalmente quando se trata de fenômenos da ação e do comportamento humano, utilizaram-se, também, os pressupostos da pesquisa qualitativa.

Na opinião de Regina Clare Monteiro (1991), o termo “qualitativa” refere-se a questões metodológicas que enfocam a compreensão e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A autora concorda com Lüdke e André (op. cit.) quanto aos procedimentos a serem adotados pelo pesquisador: escolher o local em que realizará o estudo, estabelecer os contatos necessários para iniciar o trabalho, focalizar os dados mais importantes e, por fim, explicar a realidade observada. Esse foi o procedimento que se buscou adotar na realização da presente pesquisa.

O modelo básico deste trabalho, alguns procedimentos da pesquisa de campo e de sua formalização, além de parte de sua formatação final são explicitamente devidos à obra de William Cereja, *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, de 2005. Em seu trabalho, Cereja divulga o resultado de uma pesquisa realizada com professores e alunos de quatro colégios da rede pública e particular de São Paulo, sobre como tem sido e como vem sendo a prática de ensino de leitura e literatura no EM.

Considerou-se muito proveitosa e esclarecedora sua abordagem, que parte de dados empíricos (questionários, gráficos e tabelas) para, em seguida, analisá-los e avaliar o significado revelado pelos números e estatísticas, em contraponto com os aspectos humanos relacionados (como a realidade político-social). Ainda, outro trabalho que também colabora diretamente com a formatação desta pesquisa é a tese de doutoramento da professora Vera Lucia Mazanatti (2008) que discute o ensino de literatura brasileira em cursos de Letras e sua relação com a formação de professores.

Para a discussão acerca da importância da literatura para a formação do indivíduo, utilizou-se, inicialmente, como pressupostos teóricos: Harold Bloom (2001); Antonio Candido (1972; 2000); Robert Escarpitt e Ronald Baker (1975); Paulo Freire

(1997); Umberto Eco (1983); Mario Vargas Llosa (2003); Maria Helena Martins (1994) e George Steiner (1988).

Quanto à pesquisa de campo, o primeiro grupo de questionários foi respondido por cinco professores de língua portuguesa formados pela UnU de Campos Belos e por seus alunos. O segundo grupo foi respondido por estudantes dos 1º. e 4º. anos do curso de Letras, convidados a participar voluntariamente da pesquisa nos primeiros dias do segundo semestre letivo de 2008.

A pesquisa foi organizada de acordo com os grupos que seriam analisados e os questionários foram estruturados com traços em comum. A primeira parte de todos os questionários atentava para dados pessoais, profissionais, socioeconômicos e interesses educacionais (nome, idade, trabalho, profissão e grau de escolaridade dos pais, renda familiar, que cursos pretende/preendeu ingressar). Já a segunda parte, variava conforme o grupo e a terceira foi articulada apenas para os alunos do 4º. ano e egressos.

Para os alunos do ensino médio, a segunda e última parte do questionário abordava a sua relação com a leitura literária, seus hábitos de leitura, sua perspectiva em relação ao seu ensino de literatura na escola.

A segunda parte dos questionários para os alunos de Letras (1º. e 4º. anos) e egressos versava sobre sua relação com o curso e o ensino de literatura que tiveram no ensino médio e que têm/tiveram na faculdade. Já a terceira parte trabalhava suas perspectivas como profissionais das letras no que se refere ao ensino de literatura e suas práticas atuais e/ou futuras.

Os questionários eram semi-estruturados, possuindo perguntas fechadas e abertas, permitindo que os entrevistados pudessem expressar, anexar outra alternativa mesmo nas questões objetivas. O fato de a identificação não ser obrigatória possibilitou aos participantes uma maior sinceridade nas respostas, propiciando à pesquisa maior veracidade. Tanto isso ocorreu que em algumas questões objetivas, para melhor expressar seus pensamentos, os pesquisados marcaram mais de uma alternativa. Esses cuidados objetivavam uma maior lisura à pesquisa, pois de acordo com Roberto Jarry Richardson (1999), o investigador qualitativo deve se preocupar com a validade das informações coletadas, isto é, se os dados representam autenticamente a visão dos entrevistados, com interferência mínima no processo da pesquisa.

A partir das respostas aos questionários, o que se pretendeu foi verificar o que se repete nos discursos dos diversos professores e futuros professores para, então, poder-se chegar ao que seriam os discursos dos profissionais de língua portuguesa do ensino médio sobre a leitura, a literatura e o ensino de literatura. Além disso, a idéia era compor um perfil do professor de literatura egresso que está na rede atualmente, e os futuros profissionais, identificando *se leram/lêem* e *o que leram/lêem* em sua formação e *o que* e *como* lêem atualmente, além de sua relação com a literatura e com seu ensino. Na pesquisa com os alunos o objetivo era mostrar sua relação com a literatura, para analisar o ensino desta e também para identificar a opinião dos que podem vir a ser futuros professores da área.

Na análise das respostas dos questionários não serão mencionados nomes, como forma de preservar a identidade dos pesquisados, e para tal, estabeleceu-se um sistema de códigos usado no momento de citar uma fala. Doravante, utilizaremos a letra C, para indicar colégio, seguido por uma numeração. Para os professores utilizaremos a letra P, também seguida pela numeração. Já os alunos são identificados por números quando mencionados seus discursos e pela sua turma (a letra T para as turmas do ensino médio, que são 7; I para os ingressantes do curso de Letras e F para os alunos formandos).

1.3 Os cenários da pesquisa: por que “estes” e não “outros” ?

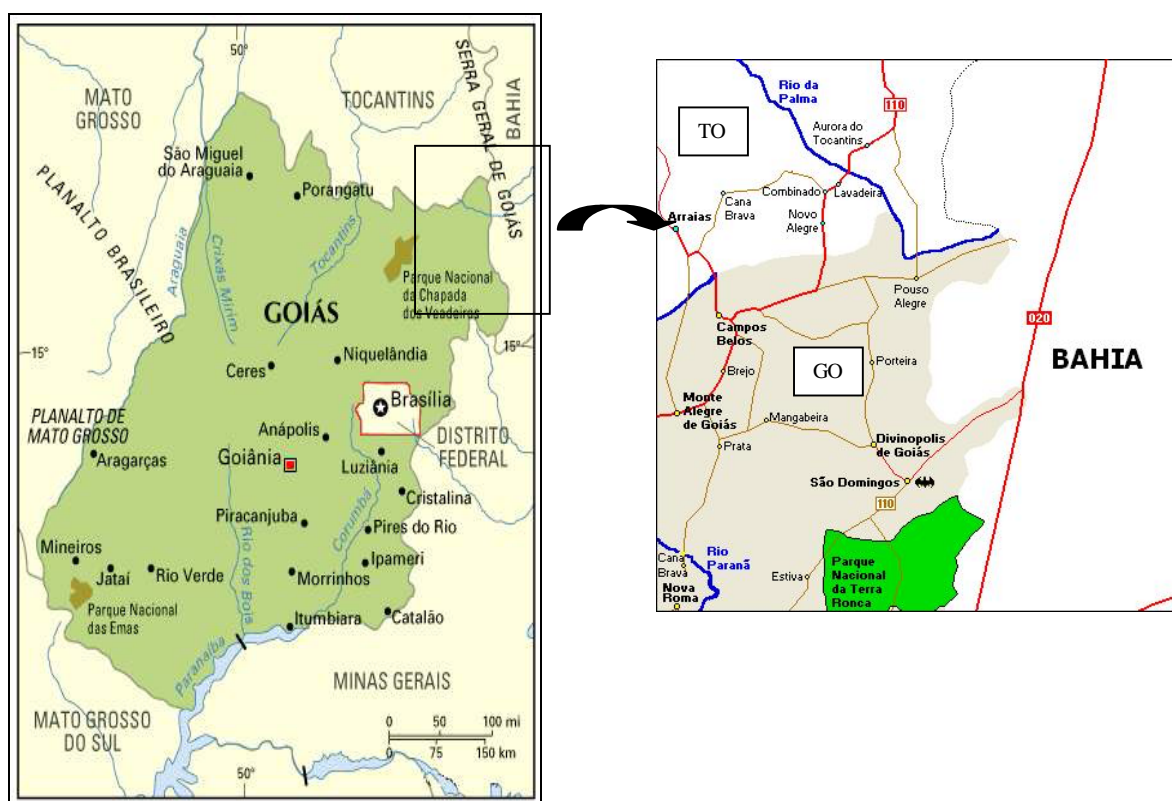
A determinação do que se queria pesquisar e como o trabalho seria realizado possibilitou de antemão a seleção dos “níveis” da pesquisa: o ensino médio e a universidade. Como se pretendia observar o ensino de literatura ministrado por egressos do curso de Letras e a maneira como os alunos do curso “viam” este ensino, considerou-se apropriado fazer um mapeamento da área de atuação desses profissionais.

Inicialmente, foi feito um levantamento sobre a cidade de origem dos alunos do curso de Letras na secretaria da unidade universitária. Após, coletou-se junto à Diretoria Regional de Ensino de Arraias – TO, e à Subsecretaria Regional de Educação de Campos Belos – GO, informações sobre os locais e as respectivas áreas de atuação (língua inglesa ou portuguesa e EF ou EM) dos professores egressos do curso de Letras da UEG, Campos Belos.

Cruzando esses dados, elencaram-se os municípios que fariam parte da pesquisa, municípios que deveriam conter alunos que cursam/cursaram Letras na unidade e que possuam profissionais já formados em Letras Regular, atuando em sala de aula com língua portuguesa no ensino médio.

Após a demarcação dos municípios, filtraram-se os dados no intuito de se encontrarem os colégios (visto que é neles que funciona o EM, outro ponto da pesquisa), que possuíssem professores com o perfil procurado (de língua portuguesa do EM, formado em Letras regular pela UEG). Foram selecionados 5 professores e 4 colégios dos municípios de Arraias e Lavadeira (TO) e Campos Belos (GO). No mapa abaixo, pode-se observar a região de abrangência da pesquisa:

Mapa 1: Municípios selecionados para a pesquisa (Arraias e Lavadeira, no Tocantins; e Campos Belos, em Goiás)².

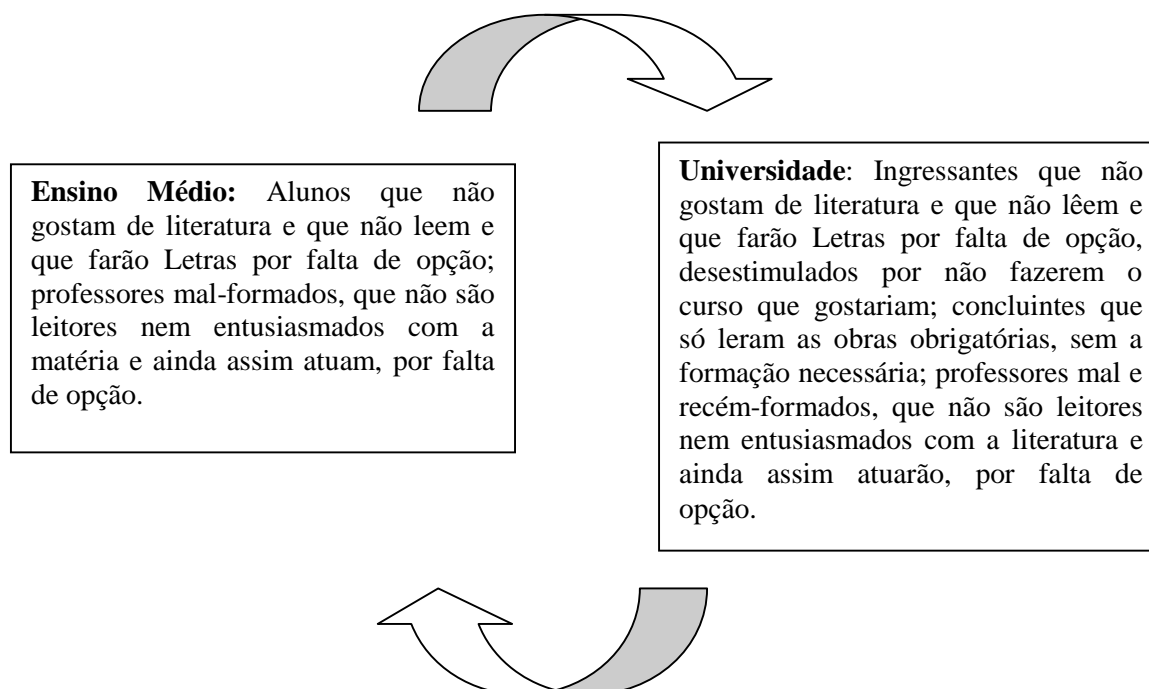


² Este mapa foi montado a partir de imagens disponíveis nos sites: <http://www.guianet.com.br/go/index.html> e <http://www.portalcatiao.com.br/goias/?portal=interna&secao=detalhes&Produto=226>, ambos acessados em setembro de 2008.

Os quatro colégios selecionados são da rede pública de ensino, o C1 e o C2 são da zona urbana de Campos Belos, o C3 da zona rural de Arraias e o C4 da zona urbana de Lavandeira. É relevante lembrar que, quanto à estrutura física, alguns desses colégios precisam de melhorias, no entanto, a estrutura atual preenche os requisitos considerados mínimos para o ensino na atualidade: salas para todas as turmas, aparelhos multimídia, laboratórios de informática com acesso a internet, área de convivência. Todos possuem espaços para bibliotecas com livros de variados títulos adquiridos através de projetos governamentais e das próprias ações das instituições.

O outro “espaço” a ser estudado era o âmbito do ensino universitário de Letras e para essa meta foi escolhida a Universidade Estadual de Goiás, mais especificamente a Unidade Universitária de Campos Belos. Esses espaços selecionados, ensino médio e universidade, são os pontos de um mesmo círculo, que está sendo mapeado:

Figura 1: Círculo vicioso do ensino de literatura no nordeste goiano.



1.4 Os atores da situação

Na busca por dados concretos para compreender a situação da leitura literária na região citada, optou-se pela pesquisa interpretativa, sob o ponto de vista quanti-qualitativo. Para não nos perdermos nas muitas possibilidades de enfrentamento da matéria, optou-se por estudar a situação da leitura literária nesse lugar a partir dos seus “atores” principais: os professores de literatura do 3º. ano do EM (egressos do curso de Letras regular), seus alunos e, também, os futuros professores (alunos do 1º. e 4º. ano de Letras da UEG – Campos Belos). Com isso, foi possível alcançar uma coerência com o objetivo de investigar a concepção sobre o ensino de literatura por parte desses agentes de papéis tão relevantes na situação dada.

Para evidenciar a existência de um sistema de perpetuação da crise da leitura literária no nordeste goiano e identificar qual o papel da universidade em sua manutenção e/ou rompimento, objetivos desse trabalho, buscou-se o levantamento de dados empíricos para a verificação dos modos como está sendo realizado o ensino de literatura no ensino médio e na universidade e das perspectivas desse ensino. Tal levantamento levou em consideração que a questão possui dois lados, ou dois lugares distintos na “platéia”, a partir dos quais as perspectivas certamente variariam. Para tal proposta, procurou-se ouvir os “personagens” dessa situação, buscando compreender os dados de tal realidade.

Assim, foi “coletada” tanto a perspectiva dos professores de literatura (língua portuguesa) egressos do curso de Letras que atuam em escolas públicas das cidades que perfazem o entorno da UnU Campos Belos como também a dos ingressantes e concluintes (1º. e 4º. anos) do curso de Letras dessa mesma Unidade. Essa coleta foi feita por meio de questionários aplicados aos personagens desta pesquisa, e num segundo momento buscamos interpretar os dados coletados. Para tanto, referendamo-nos em estudos paradigmáticos sobre a problemática da crise da leitura literária e seu o ensino, como os de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993); Maria Tereza Fraga Rocco (1992); Regina Zilberman (1988,1993); Lígia Chiappini Moraes Leite (1983); Ezequiel Theodoro da Silva (1986, 1991, 1993, 1997); Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (2002); Richard Bamberger (1995); Valdir Heitor Barzotto (1999); Ana Mariza Ribeiro Filipouski (1993); Angela Kleiman

(2001); Marisa Lajolo (1993, 1995); Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991); Letícia Malard (1985); Tânia Rosing (1998); Lílian Lopes Martin da Silva (1986); Magda Becker Soares (2002), entre outros.

Com essa análise pretende-se fornecer aos estudos literários brasileiros dados sobre a realidade do ensino de literatura numa região do Brasil; dados, a partir dos quais poder-se-ão fazer avaliações e projeções acerca da prática do ensino e da divulgação de literatura em regiões com perfis socioeconômicos e culturais semelhantes.

Na universidade não houve maiores dificuldades para entrar em contato com os alunos e 21 ingressantes e 28 formandos do curso responderam aos questionários. Já para a localização dos egressos do curso foi necessário que mais pessoas se envolvessem. A equipe da secretaria da UnU (Unidade Universitária) fez um levantamento nas atas de colação de grau e nos documentos arquivados sobre alunos já formados no curso de Letras regular, elencando 154 egressos.

Com tais nomes passou-se para um processo de mapeamento entre os próprios funcionários da UEG, as secretarias regionais de ensino tanto do estado do Tocantins quanto de Goiás, para descobrir onde estavam os egressos. Deste montante encontrado, verificou-se que apenas 1/3 estava atuando em sala de aula e apenas uma parcela trabalha no ensino médio, restando 8 que trabalhavam com língua portuguesa, e 5 que atuavam no 3º. ano do ensino médio.

Todos os egressos integrantes da pesquisa são ex-alunos da pesquisadora, o que evidencia a existência de um contato mais próximo entre pesquisador e pesquisados, proximidade que foi levada em consideração no decorrer da coleta e análise dos dados levantados. Participaram da pesquisa 148 alunos do ensino médio de 7 turmas e 5 professores egressos. Abaixo temos alguns dados dos professores egressos pesquisados:

Professor 1: Formou-se em 2007, tem 23 anos, solteira, sem filhos, reside na mesma cidade que leciona, e leciona há 3 anos. Último livro lido: *O primo Basílio*. É professor da Tuma 1 (26 alunos responderam o questionário), no Colégio 1.

Professor 2: Formou-se em 2007, tem 21 anos, solteira, sem filhos, reside na mesma cidade que leciona, e leciona há 1 ano. Último livro lido: *A rosa do povo*. É

professor das Turmas 2 e 3 (19 e 22 alunos responderam o questionário, respectivamente), no Colégio 1.

Professor 3: Formou-se em 2007, tem 25 anos, solteira, sem filhos, reside na mesma cidade que leciona anos, e leciona há sete meses. Último livro lido: *O cortiço*. É professora das Turmas 4 e 5 (25 e 23 alunos responderam o questionário, respectivamente), no Colégio 2.

Professor 4: Formou-se em 2003, tem 27 anos, solteiro, sem filhos, não reside na mesma cidade que leciona, e leciona há 5 anos. Último livro lido: *O quinze* de Rachel de Queiros. É professor da Turma 6 (11 alunos responderam o questionário), no Colégio 3.

Professor 5: Formou-se em 2008, tem 27 anos, solteira, sem filhos, reside na mesma cidade que leciona mas não é a que sua família reside (volta para a casa dos pais no final de semana) e leciona há 3 meses. Último livro lido: *Senhora* de José de Alencar. É professora da Turma 7 (22 alunos responderam o questionário), no Colégio 4.

2 Configurando o círculo: os protagonistas da situação

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
de um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
a manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto. “Tecendo a manhã”.

Até a criação do Tocantins, que a Constituição Federal de 1988 desmembrou do estado de Goiás, o chamado nordeste goiano foi uma região esquecida e que raramente mereceu a atenção do restante do estado. A educação e a cultura em geral não gozaram de determinante apoio governamental. Mesmo depois da divisão territorial e da criação da UNITINS (1990), uma universidade mais próxima de sua realidade que as de Goiânia e Brasília, os moradores da região continuavam a enviar seus filhos para aquelas capitais se quisessem que eles ingressassem numa universidade. Uma das razões era que a rodovia que liga Campos Belos a Palmas permanecia sem pavimentação.

Com a implantação da unidade da Universidade Estadual de Goiás em Campos Belos, em 2000, o fluxo migratório inverteu-se em favor da cidade, que hoje recebe estudantes de todo o sudeste do Tocantins e nordeste de Goiás. A unidade oferece os cursos de Letras Português/Inglês, Pedagogia, Tecnologia em Agropecuária e Gestão Pública. Além da UEG, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Arraias, cidade vizinha, supre a demanda de ensino superior pelos estudantes da região.

Juntas, as duas universidades oferecem aproximadamente 10 cursos. Completando esse quadro de oferta de ensino superior, Campos Belos e entorno contam ainda com uma faculdade de EAD (ensino a distância), que utiliza o método de aulas televisionadas e possibilita o acesso a outros cursos, além de atuar em áreas de pós-graduação.

No entanto, essa presença e atuação recente das instituições de ensino superior na região ainda não se fizeram sentir; melhor dizendo, não são ainda decisivas como fator de mudança na realidade da cultura e da leitura literária no lugar. É o que revelam os dados do IDEB³ – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, publicado em 2008 com referências a dados de 2007. Ao se comparar a média nacional com a média dos estados de Goiás e Tocantins, constata-se uma grande desvantagem para estes. Os dois estão abaixo do minimamente esperado ou estabelecido como parâmetro para o ensino médio.

Tabela 01: IDEB 2005, 2007 e metas para os próximos anos - BRASIL

	Anos iniciais do ensino fundamental				Anos finais do ensino fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
TOTAL	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Dependência Administrativa												
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar. 2008.

³ O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base nas taxas de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil.

Tabela 02: IDEBs observados em 2005, 2007 e metas até 2021 - TOCANTINS

Fases de ensino	IDEB		Metas Projetadas							
	Observado		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	2005	2007								
Anos iniciais do ensino fundamental	3,6	4,2	3,7	4,0	4,5	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9
Anos finais do ensino fundamental	3,4	3,6	3,4	3,5	3,8	4,2	4,6	4,8	5,1	5,4
Ensino Médio	2,9	3,1	2,9	3,0	3,2	3,4	3,8	4,2	4,5	4,7

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

No caso do Estado do Tocantins, por mais que esteja acima da média projetada que era de 2,9 (2007), a pontuação de 3,1 é muito baixa, em relação à meta da média esperada para o Brasil, que era de 4,0.

Tabela 03: IDEBs observados em 2005, 2007 e metas até 2021 - GOIÁS

Fases de ensino	IDEB		Metas Projetadas							
	Observado		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	2005	2007								
Anos iniciais do ensino fundamental	3,9	4,3	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1
Anos finais do ensino fundamental	3,3	3,4	3,3	3,5	3,7	4,1	4,5	4,8	5,0	5,3
Ensino Médio	2,9	2,8	2,9	3,0	3,2	3,4	3,8	4,2	4,4	4,7

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

O estado de Goiás melhorou nas médias dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. No ensino médio, porém, os números indicam que não se conseguiu atingir as metas de melhoria; pelo contrário, apesar de o estado haver feito

investimentos em programas de formação de professores já concursados, como é o caso das parceladas⁴, houve queda na qualidade de ensino.

Tabela 04: IDEBs observados em 2005, 2007 e metas para rede municipal – Campos Belos

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3,6	3,3	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
Anos Finais	-	3,6	-	3,7	4,0	4,4	4,8	5,1	5,3	5,6

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar

Já no município de Campos Belos, os dados apontam para uma queda na média observada em 2005 para os anos iniciais. A meta para 2007 era a manutenção da nota observada em 2005 (3,6). No entanto, houve queda para 3,3. Isto dificulta a aproximação da meta de 2009, que é 4,0.

No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) os dados demonstram que a situação aí não é muito diferente. No ensino médio, as notas da prova objetiva e da redação dos alunos da região pesquisada reafirmam os dados anteriormente mostrados sobre a qualidade de ensino, conforme apresentados nas tabelas abaixo.

Tabela 05: Médias dos alunos concluintes do ensino médio em 2007, 2008 na região pesquisada no ENEM

	2007	2008
Brasil	51,26	40,54
Tocantins	44,21	33,65
Goiás	50,59	39,30

⁴ Os cursos do Programa de Licenciatura Plena Parcelada são oferecidos a professores concursados das redes municipais e estaduais de ensino sem a formação específica, com o objetivo de regulamentar estes profissionais e melhorar a qualidade de ensino. O curso é presencial, ministrado nos finais de semana e nas férias de julho e janeiro. Segundo estimativas da UEG, a Licenciatura Plena Parcelada – que elevou para cerca de 90% o número de professores com diploma de curso superior no Estado, com reflexo direto na qualidade do ensino – é o maior programa de formação de professores do país realizado por uma única instituição.

Tabela 06: Médias dos alunos concluintes do ensino médio em 2007, 2008 nos municípios pesquisados

CIDADES	2007	2008
Campos Belos (GO)	42,91	*
Arraias (TO)	45,17	*
Lavandeira (TO)	41,15	*

Tabela 07: Média dos alunos concluintes do ensino médio em 2007, 2008 nos colégios pesquisados

Colégios		2007	2008
Campos Belos (GO)	Colégio 1	40.08	*
	Colégio 2	45.74	*
Arraias (TO)	Colégio 3	**	
Lavandeira (TO)	Colégio 4	41,15	

É necessário ressaltar que foi registrada diminuição de 6,3% na nota geral em todo o país. Em nenhum Estado a média dos alunos superou 50% de acertos. A média nacional no exame foi 40,54. Dos 27 Estados da federação, 8 ficaram acima desse patamar - todos do Sudeste e do Sul; ou seja os estados pesquisados ficaram abaixo da média: Tocantins (33,65) em penúltimo e Goiás (39,30) em 10º lugar. Em 2007 o estado do Tocantins foi o último colocado nessa avaliação.

2.1 Atores da situação: heróis ou anti-heróis?

Os dados do IDEB e do ENEM mostrados anteriormente demonstram que a qualidade de ensino da educação no nordeste goiano está longe da esperada. De acordo

* Os dados sobre a média do ENEM 2008 dos municípios e colégios ainda não haviam sido publicados até o momento do término dessa pesquisa (março de 2008).

** Dos dois colégios do ensino médio avaliados, apenas um, justamente o pesquisado, não teve seu resultado divulgado devido ao fato de possuir poucos alunos e menos de 10 terem feito a prova.

com a pesquisa desenvolvida, pode-se verificar que há uma verdadeira crise na situação da leitura literária e do ensino de literatura nessa região do país.

A saída, evidentemente, não está em procurar culpados, já que se trata de um problema complexo: é institucional, mas também cultural, econômico e também político-pedagógico. Eis porque se considera que a solução demandará um esforço legítimo de todos os agentes ou atores dessa realidade: a escola, a universidade, o governo, os professores e os alunos/leitores. Assim como na famosa história de Ariadne e suas irmãs, o problema da leitura literária envolve uma verdadeira parceria para a situação dada, na qual cada agente contribui com a responsabilidade por um dos seus muitos aspectos.

Existe um círculo vicioso responsável pela não-formação ou pela má formação de leitores de literatura na região aqui pesquisada. Este círculo, por sua vez, é formado por mini-círculos ou elos de uma verdadeira cadeia. Os elos, ou parceiros, se retroalimentam mutuamente, como que num pacto tácito que zela pela manutenção do sistema. Mal comparando, é um verdadeiro “texto”⁵ em que cada agente contribui com seu fio. A título ilustrativo, podemos dizer que trata-se de um texto dramático, dada a gravidade da situação. Para fazer justiça a essa percepção, tomamos a liberdade de adotar, durante a análise, conceitos relacionados, como os de “protagonistas”, “papéis” e “trama”.

Sociedade, pais, alunos, escolas e universidade são os protagonistas que tecem com atos a situação cultural de uma coletividade. Compreender como eles constroem essa “trama” e como realizam seu papel é o primeiro grande passo no esforço de mudança de sua realidade. Cada ator precisa ser visto em sua inteireza e individualidade, num primeiro momento e, em seguida, deve-se observar como ele colabora para a configuração do todo, sendo, por sua vez, novamente estimulado por aquele a continuar exercendo sua resposta específica ou desestimulado a apresentar uma atuação diferenciada.

⁵ Texto vem do latim “textu” que significa tecido (Cf. FERREIRA, 1986).

2.2 A história se repete: os professores desses professores

O professor só pode ministrar os seus ensinamentos àqueles que querem aprender, mas ele pode despertar os seus alunos com um aperitivo, ele pode ao menos fornecer-lhes uma lista das coisas que valem a pena aprender em literatura ou um determinado capítulo dela.

Ezra Pound. *O ABC da literatura*.

De acordo com pesquisas realizadas junto às secretarias estaduais de ensino de Campos Belos e região, até o ano de 2004, ano de formatura da primeira turma de Licenciatura em Letras da UEG – Campos Belos, poucos dos profissionais que ministravam aulas no ensino fundamental e médio possuíam curso superior. Isso significa que os profissionais hoje formados e os formandos tiveram, no seu ensino, professores na maioria “leigos” com, no máximo, uma formação secundária no magistério.

De fato, essa conjuntura foi decisiva para a implantação de uma unidade da UEG na região, e também para a criação das parceladas, pois a realidade educacional e cultural é muito particular nesse lugar. Distante de centros maiores, Campos Belos contou durante muito tempo com poucos profissionais habilitados e o magistério foi, e ainda continua sendo, uma das poucas oportunidades profissionais para muitos jovens.

Com as poucas atividades e opções culturais disponíveis para os jovens e crianças, a escola foi por muito tempo a única fonte de informações e conhecimentos. É importante, pois, averiguar como está se dando a atuação da escola na preparação de leitores de literatura no nordeste goiano. Para isso, confrontar-se-á a situação desse ensino com o que os especialistas do tema propõem para ele.

Teóricos e estudiosos do ensino de literatura são unânimes quanto à opinião de que só pode ensinar bem literatura aquele professor que, no decorrer de sua própria formação, pode desenvolver uma boa relação com a leitura literária. É o que pensa, por exemplo, Marisa Lajolo, ao avaliar que,

se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente

a todas as questões propostas [...] O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura (1988, p. 53-4, grifos nossos).

A esse respeito, os dados coletados pela pesquisa de campo são esclarecedores. Diante da pergunta “Que motivo o(a) levou a escolher o Curso de Letras?”, feita aos alunos do primeiro ano de Letras (e, portanto, futuros professores de literatura no ensino médio), obtiveram-se as seguintes respostas:

1. *Por falta de opção: 11*
2. *Por opção e porque me identifiquei: 3*
3. *Para compreender melhor sobre a língua: 1*
4. *Por ser um meio para [ter acesso a um] outro curso/vestibular: 2*
5. *Escrever um livro: 1*
6. *Obter conhecimento: 1*
7. *Dominar o português: 1*
8. *Não quis responder: 1*

Chamou a atenção o fato de nenhum dos entrevistados haver respondido que havia feito vestibular em Letras porque pretendia ser professor. Além disso, 11 deles (52%, portanto) indicam que não estariam fazendo Letras se pudessem escolher outro curso. 77,2% dos alunos (17, no total) ao serem perguntados se pretendem fazer outro vestibular responderam que sim, o que demonstra a insatisfação com a profissão escolhida.

Os números indicam que os alunos e futuros professores não estão motivados com o ensino de literatura. Ainda que haja inúmeros outros fatores envolvidos nessa falta de entusiasmo, considera-se que boa parte dele é resultado da incapacidade técnico-pedagógica da escola e da universidade de conquistar esses alunos para a leitura literária.

No entanto, os consultados do primeiro ano de Letras são ainda “recentes” no âmbito universitário e sua antipatia pela profissão tem mais a ver com resquícios do fracasso de estratégias aplicadas no ensino médio. O círculo se completa: herdeiros de

ensino desestimulante, os alunos muito provavelmente se tornarão professores desestimulados e desestimuladores. Por sua vez, no ensino médio esses alunos sofreram abordagens que eram, em grande parte, tentativas equivocadas e herdadas do ensino de literatura e/ou língua portuguesa no ensino fundamental.

Estratégias erradas de ensino literário são quase sempre resultantes de uma formação deficiente. Como o professor pode aplicar adequadamente conceitos que ele próprio desconhece ou que maneja mal? Um lugar-comum dessa deficiência é o erro básico de dissociar aprendizado de literatura e prazer estético. Neste sentido, como resume bem Cyana Leahy-Dios,

a escola media o encontro entre a criança e a obra de arte literária de forma bastante diferente da mediação feita entre o adolescente e o texto literário. Para este, a experiência escolar se volta para o “aprender”, *mais e mais distanciado do prazer e da criatividade literários*, com ênfase nos aspectos mais formais e menos desafiadores da “educação”. Na escola, estudantes são encaminhados a executar tarefas relacionadas à literatura, quer na forma de ensaios escritos nas salas de aulas inglesas, quer através de exercícios de compreensão memorizada, no Brasil. Em termos de produção, os “bons” textos escritos por alunos são antes elogiados pelo apuro lingüístico que pela contribuição conceitual ou artística, e usados como exemplos para outros alunos (2004, p. 28-9, grifos nossos).

É papel do educador apurar inferências entre os alunos, promover a interação deles com o texto literário, levantando questionamentos, revelando intertextualidades, esclarecendo o obscuro, destacando denúncias e, principalmente, observando o fato de como o autor diz, o que diz e porque o diz. Segundo Lajolo “levar em conta a interação leitor-texto para discutir literatura parece dar conta de forma mais adequada do modo de inserção da literatura na vida escolar”. (2007, p. 43)

De alguma forma o professor é um dos principais corresponsáveis pela crise da leitura literária no nordeste goiano; mesmo em todo o Brasil, como se pode concluir pelos muitos trabalhos que abordam essa crise generalizada. Assim, a leitura do professor é pré-requisito da leitura do aluno, pois

para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, *professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica*. [...] (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 17, grifos nossos).

Segundo as autoras, profissionais que gostem e saibam trabalhar com literatura em sala tornam o ensino eficaz. Várias pesquisas atentam para o fato de que a escola, como importante espaço de acesso e socialização da leitura, não tem conseguido formar leitores críticos, contestadores, e também leitores sensíveis, imaginativos. Ao contrário, o que se tem conseguido minimamente é formar indivíduos decodificadores de palavras e sentenças. Indivíduos que acabam por reproduzir significados instaurados como verdades em uma sociedade cujo contorno neoliberal abafa a criatividade e a autonomia.

Em *Literatura e ensino: uma problemática*, estudo que propõe a discussão do ensino da literatura, Maria Tereza Fraga Rocco avalia ser grande o número de professores que empregam o livro didático como instrumento principal de trabalho em sala de aula. Entrevistando alguns professores da rede pública e de escolas particulares, a autora pôde vislumbrar os motivos dessa tradição pedagógica, a saber: a inexistência de material melhor; a falta de tempo dos professores para preparar suas aulas, autoquestionarem-se, questionar os textos escolhidos e dar suas próprias respostas, fora do esquema do “Livro do Professor”; e, finalmente, o enraizamento desse sistema imposto que, pelas “facilidades” (antipedagógicas) apresentadas, domina qualquer outro tipo de tentativa que se venha a fazer para quebrar tal esquema. (ROCCO, 1992).

Sobre a relevância das estratégias que norteiem o trabalho em sala de aula, Alfredo Bosi, em entrevista concedida a Rocco, pontuou que considera “[...] importante que se pense numa ‘didática da literatura’. É claro que ninguém deve ir cegamente dar uma aula de literatura ou planejar um curso, sem se preocupar com suas etapas, motivação, modos de avaliação, etc.” (op. cit., p. 108).

Envolver-se com o que se está ensinando faz com que o professor assuma seu real papel na escola. Para Ana Mariza Ribeiro Filipouski, “um professor que assume a sua função legítima de educador é capaz de transformar os efeitos perniciosos da miséria, má nutrição e doença em elementos propulsores de consciência e engajamento com a realidade”. (1988, p. 111).

Além do desafio de não poder contar com uma boa formação, que lhe daria os instrumentos adequados para promover o ensino eficiente da literatura, o professor do nordeste goiano também não pode contar com o apoio de bons recursos didáticos. O caso mais relevante é o dos livros disponíveis para ensinar literatura, quesito no qual

Campos Belos e região não se destaca muito do painel nacional. Marisa Lajolo, em seu importante *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* já diagnosticava que,

num balanço geral, as críticas superam os aplausos e fundamentam-se nas mais diferentes razões: apontam que muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente, que – no caso dos livros de comunicação e expressão – às vezes pirateiam textos, que direcionam a leitura, que barateiam a noção de compreensão e de interpretação, e tantos outros quês e etecéteras que quem é freguês da matéria conhece bem (2007, p. 63).

Para a autora, há um esvaziamento do papel do professor, para o qual pouca coisa restaria além de cumprir passivamente sua parte no drama:

O que há então, para o professor, é um *script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, teste de múltiplas escolhas, perguntas abertas ou semi-abertas, reescritura de texto, resumos comentados são alguns dos números mais atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para platéias às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações para congressos, seminários, cursos de atualização e congêneres, ou então pesquisas (idem, p.15).

Segundo Lajolo, o desencontro literatura-juvems, que se estabelece na escola, parece mero sintoma de um desencontro maior: os alunos não lêem, os professores também não; os alunos escrevem mal, os professores também. No entanto, a autora lembra que,

ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação [...] é incômodo e subversível, por que analisa nossos impasses. Mas sinalizando, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário (idem, p. 16).

Dentre todas as críticas levantadas, a que mais se ouve é que o livro didático aliena o professor de sua tarefa docente e essa é a mais grave. Cabe ao professor, especificamente o que trabalha com literatura, não permitir que o livro didático ocupe um espaço que é seu em sala de aula. Um professor preparado é capaz de discutir o

porquê de certos textos reforçarem ideologias conservadoras ou decidir que exercícios são proveitosos, ou até mesmo elaborar seus próprios exercícios.

Então, por que utilizar o livro didático? Quem conhece a realidade do ensino público sabe que é o recurso mais barato, pois as escolas não têm verbas para que o professor produza seu próprio material; que o acervo literário das bibliotecas escolares, principalmente no que se refere ao ensino médio, é pequeno ou inexistente; que não há pessoas especializadas para organizar as bibliotecas escolares e muito material desaparece; que os livros didáticos possuem questões do ENEM e do vestibular e que muitos pais e alunos cobram a preparação para estes exames e o uso deste material.

Também Lajolo (op. cit) termina o estudo sobre o livro didático dizendo que as opiniões se dividem e que todos escrevem esta história, todos os que lidam, de qualquer lado da página, nas linhas e nas entrelinhas com livros didáticos. Uma história que é longa, cheia de acertos e desencontros, de algumas apostas e esperanças. Cabe ao professor usar o bom senso, e quem sabe, até encontrar outras alternativas para o ensino de literatura.

Outro problema que os professores da região enfrentam é o da situação sócio-econômica deles e dos alunos. Esse contexto pesa bastante nos resultados porque, como lembra Leahy-Dios (op. cit) é necessário fazer a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno, uma vez que esse cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo até os impasses individuais vividos por cada um dos arredores da leitura de cada texto. Ou, como também reconhece Lajolo,

se o professor não conhece tais impasses – e provavelmente não os conhece nem precisa conhecê-los –, a vivência que tem de *seus* impasses e a forma como diferentes textos dialogam com tais impasses são suficientes para sugerir comentários, perguntas e atividades que encaminhem nessa direção o trabalho com o texto (op. cit, p. 16).

Nesse sentido, a pesquisa de campo realizada tornou possível conhecer alguns reveladores aspectos sócio-econômicos-culturais dos personagens do ensino literário nessa região do nordeste goiano. Os dados estão dispostos segundo o seguinte esquema: descrição da pergunta e organização dos dados coletados feita por meio de gráficos.

“Qual é a renda da família?”

Gráfico 01: Renda da família dos alunos do 1º. ano de Letras da UEG - Campos Belos.

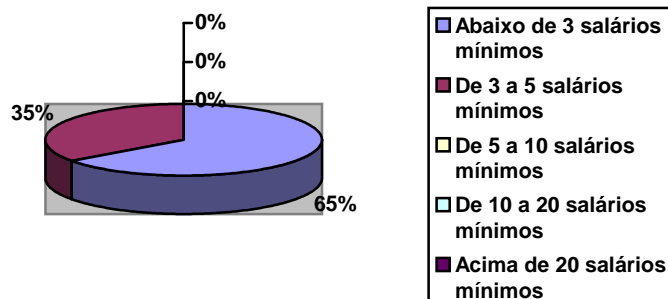


Gráfico 02: Média dos alunos do 1º. ano de Letras da UEG-Campos Belos que trabalham.

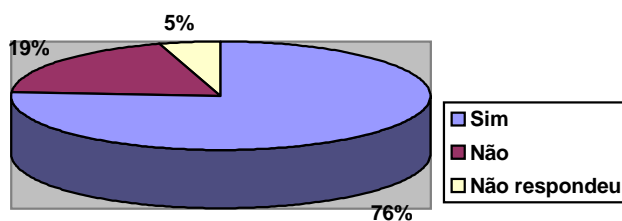


Gráfico 03: Motivos pelos quais trabalham os alunos do 1º. ano de Letras da UEG-Campos Belos.

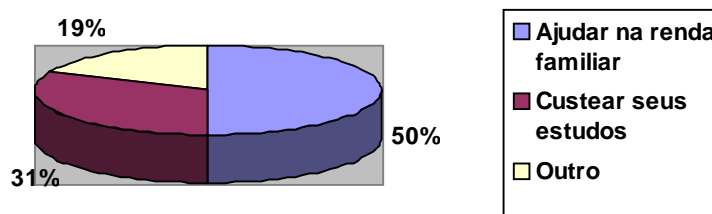
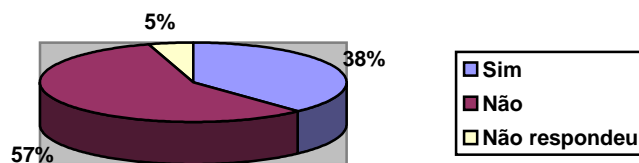


Gráfico 04: Média dos alunos do 1º. ano de Letras da UEG-Campos Belos que têm tempo livre para atividades estudantis.



“Se não tem, por quê?”

Em resposta a essa pergunta, todos os alunos alegaram a grande carga horária de trabalho. Três repostas são sintomáticas de tal situação:

1. *Porque trabalho o dia todo e à noite estudo.*
2. *Porque trabalho o dia todo e saio direto pra faculdade e nos finais de semana cuido da casa, porque não tenho condições de pagar alguém pra cuidar.*
3. *Por causa do trabalho: entro às 7h e saio às 17h.*

Ao se questionar onde cursaram o ensino fundamental e médio, constatamos que todos (100%) estudaram em escolas públicas. Sendo que durante o ensino médio 6 estudaram no turno matutino, 2 no vespertino e o restante, 13 alunos, estudaram à noite.

Os alunos de Letras e, portanto, os futuros professores de literatura, são em sua maioria pessoas de renda familiar baixa, que antes do término do EM já estavam trabalhando e estudavam no turno noturno. Os estudantes do noturno optam por este horário por causa do trabalho e raramente têm ou tiveram tempo para a prática de leitura literária. Além do fator tempo para dedicação aos estudos, é nesse período que encontramos os maiores índices de baixa qualidade de ensino. Observa-se que todos esses fatores acabam interferindo e prejudicando na aptidão e na prática da leitura literária.

2.3 Da difícil arte de repassar o que não se tem: os fios tecidos pelos pais e comunidade

La vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie la seule vie par conséquent réellement vécue c'est la littérature.⁶

Marcel Proust. *Le Temps Retrouvé*.

Avaliou-se anteriormente que as pesquisas mostram que professores que apreciam e praticam a leitura têm mais chance de formar bons leitores de literatura na escola. Se a escola se omite ou falha nesse processo, o aluno pode sair de lá sem o prazer e o hábito da leitura e dificilmente reverterá a situação em outra fase da vida. Levando em consideração os resultados de nossas pesquisas, é isso que se dá com os ingressantes nos cursos de Letras da UEG-Campos Belos.

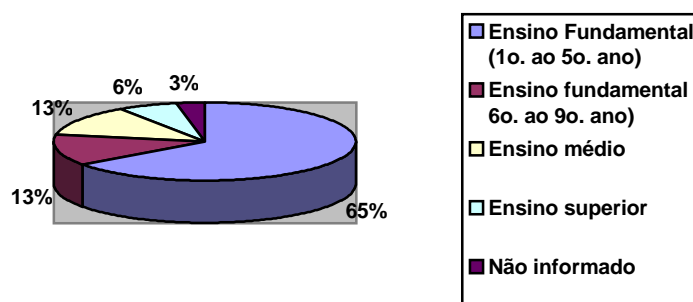
Todavia, professores e escola não podem sozinhos mudar uma realidade que é criada e mantida por muitos outros “atores”, como é o caso dos pais e grupos sociais dos alunos. Dos 21 estudantes do primeiro ano de Letras da UEG - Campos Belos entrevistados pela pesquisa de campo, 16 moram na mesma cidade que os pais. A seguir, o perfil dos genitores para, a partir dele, apresentarem-se algumas considerações sobre os hábitos de leitura herdados dos pais. Eis as respostas no quesito “Profissão da mãe”:

- *doméstica/secretária: 3*
- *dona de casa: 8*
- *professora: 2*
- *aposentada: 2*
- *lavradora: 1*
- *auxiliar de serviços gerais: 2*
- *enfermeira: 1*
- *auxiliar de enfermagem: 1*
- *vendedora autônoma: 1.*

⁶ Livre tradução do autor da dissertação: “A verdadeira vida, a vida enfim descoberta e esclarecida, a única vida, portanto, realmente vivida é a literatura”.

Esses números provam o que já é senso-comum sobre a região: nela as mulheres se restringem ao âmbito do lar e são poucas as que trabalham fora, o que sugere uma baixa escolaridade, como se confirma no gráfico construído a partir das respostas dadas à pergunta acerca da escolaridade da mãe:

Gráfico 05: Escolaridade da mãe dos alunos do 1º. ano de Letras da UEG - Campos Belos.

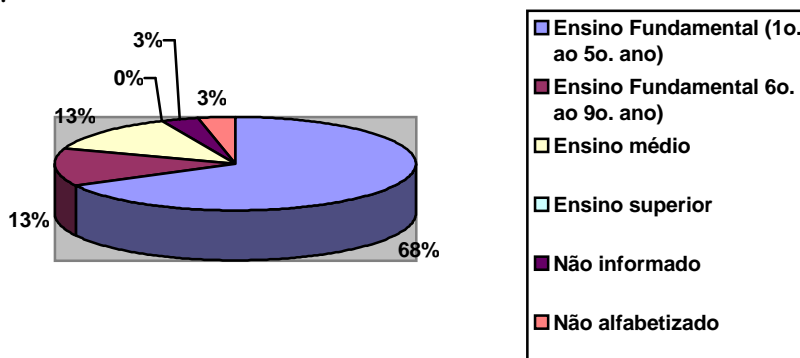


Os pais apresentam dados substancialmente semelhantes, como se pode conferir abaixo nas respostas ao item: **“Profissão do pai”**:

- *vereador: 1*
- *lavrador: 6*
- *aposentado: 5*
- *pedreiro: 2*
- *empacotador: 1*
- *motorista: 1*
- *desempregado: 1*
- *vigilante: 1*
- *comerciante: 1*
- *autônomo: 1*
- *não informou: 1.*

“Escolaridade do pai”:

Gráfico 06: Escolaridade do pai dos alunos do 1º. ano de Letras da UEG-Campos Belos.



Ao se analisarem os dados da pesquisa realizada, observou-se que 65% das mães e 68% dos pais dos alunos do 1º. ano de Letras possuem menos de 6 anos de escolaridade. A pouca escolaridade reflete nos dados da cultura da leitura: como os pais vão transmitir aos filhos o gosto e o prazer da leitura se eles mesmo não o possuem? Esses pais, por sua vez, herdaram essas dificuldades dos pais deles, também analfabetos, o que caracteriza um ciclo perverso de exclusão cultural e sócio-econômica, se se considerar que os pais são (ou deveriam ser) os maiores incentivadores dos filhos e co-responsáveis pelo despertar do prazer e da prática da leitura.

Para Richard Bamberger (1995, p. 92), o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das escolas públicas. É o que também constata Ezequiel Theodoro da Silva, para quem

a psicologia social corrobora essa afirmação na medida em que grande parte da aprendizagem humana ocorre através da observação do comportamento de outras pessoas. Apesar dessa frase surrada “Faça o que eu digo; não faça o que eu faço”, os indivíduos e particularmente as crianças tendem a utilizar o comportamento de outras pessoas como paradigma para seu próprio comportamento (SILVA, 1997, p. 56).

Ainda segundo Bamberger (op. cit.), a oportunidade de ler, ou seja, a disponibilidade de livros representa um papel decisivo no despertar interesses de leitura. Trabalhar com literatura na escola é promover a aprendizagem que sirva para a

constituição de sujeitos que simplesmente não pertençam a uma sociedade, porém a questionem e transformem.

Para Regina Zilberman (1986), se a leitura é estimulada e exercitada com maior atenção pelos professores de língua e literatura, intervém em todos os setores intelectuais que dependem do livro para sua difusão, repercutindo principalmente na manifestação escrita e oral do estudante, isto é, na organização formal de seu raciocínio e expressão.

Conforme Silva (op. cit.), a grande massa da população, sem condições de estudar ou mesmo de adquirir livros, aderiu aos meios diretos de comunicação como rádio e televisão. Assim,

dadas as condições de desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de indivíduos, que teve acesso à educação e, portanto, o livro. A grande massa da população, sem condições para estudar, sempre aderiu aos meios diretos de comunicação, que não exigem educação formal para sua recepção (1987, p. 36).

Essa é, sem dúvida, a realidade do nordeste goiano. A região, desde sua origem, foi fortemente marcada pela cultura oral em detrimento do livro e da educação formal. Prova disto está, entre outras coisas, na dificuldade de se encontrarem registros escritos da própria origem e consolidação de Campos Belos. Portanto, para contar sua história, Samuel Aureliano da Silva e Odiva Silva Xavier (2004), precisaram lançar mão de relatos, depoimentos e entrevistas de seus antigos moradores.

Segundo tais fontes, a cidade surgiu nas últimas décadas do século XIX por influência dos garimpos de ouro na região de Arraias e Monte Alegre de Goiás. Passada a fase da exploração aurífera, os habitantes daquelas áreas buscaram uma região de campos abertos e matas de cultura, para fugirem à agitação da vida garimpeira e dedicarem-se à agropecuária.

O primeiro nome do lugar foi Almas, o mesmo da fazenda de origem. Segundo consta, baseado nos relatos dos antigos moradores, um frei dominicano de passagem pela região, encantado com a planície cortada por córregos e cercada por morros, dando o aspecto de muralhas, sugeriu a mudança do nome para Campos Belos.

Cidade relativamente nova, emancipada em 1º de outubro de 1953, a história de Campos Belos pode ser dividida em duas fases. A primeira dura setenta anos (de 1883 a 1953) e compreende o período que vai de seu surgimento como arraial de

uma fazenda situada no município de Arraias até tornar-se distrito de Santo Antonio do Morro do Chapéu (hoje Monte alegre de Goiás). Durante esse período, da fazenda Almas ao Distrito de Campos Belos, o local foi apenas entreposto político e comercial.

Nessa primeira fase, as pessoas que habitavam a região eram basicamente goianos vindos do sul, os quais, alimentados pela febre do ouro descoberto em Arraias e Monte Alegre, viviam ali a decadência desse período. Acompanhando este grupo, havia ainda as famílias tradicionais de fazendeiros descendentes de portugueses, que eram donos de grandes extensões de terra. Essa primeira fase, portanto, é marcada por uma forte cultura agrícola e católica, de valores rígidos e até certo ponto homogêneos.

A segunda fase da história de Campos Belos é nitidamente marcada por uma nova realidade cultural que passa a contemplar a leitura literária, ainda que timidamente. A partir de 1953 começam a chegar para a cidadezinha levadas de famílias de migrantes, predominantemente baianas, vocacionadas para o comércio emergente do tropismo. Essas famílias vão imiscuir-se na tradição roceira, sertaneja e religiosa das famílias locais, aproveitando-se do grande impulso de desenvolvimento das décadas de 1950 e 1960, decorrente da instalação da capital federal em Brasília.

Campos Belos recebeu a partir da década de 1970 uma significativa leva de migrantes mineiros em busca de terras baratas, o que ajudou sensivelmente no crescimento da população e no desenvolvimento econômico. Não coincidentemente, nessa mesma época agências bancárias passaram a tomar parte da contextualização econômica da região, abrindo perspectivas de créditos às diferentes atividades desenvolvidas nos setores primário e secundário da cidade em expansão.

Os anos 60 e 70, um espaço de apenas 20 anos, portanto, são suficientes para que a Vila Baiana, o garimpo dos cristais, a feira do Barreirão e as novas lojas do centro da cidade superassem os municípios vizinhos, atraindo outros nordestinos e mineiros, paulistas e até japoneses para o local. Até os anos de 1980 o município foi embalado pelo desenvolvimento agrícola encabeçado pelos “Meireles”. É quando se constrói o galpão da CASEGO. Nesse período, Campos Belos tornara-se referência na produção de arroz e de fibras laminadas para fabricação de móveis.

A Constituição brasileira de 1988 dividiu Goiás ao meio. Campos Belos passou então a ser município de fronteira interestadual; com isso, seu comércio desenvolveu-se espantosamente na década de 1990, já que a cidade passou a atender à

população do novo estado, que não possuía infraestrutura comercial própria. Com a construção de Palmas, Campos Belos passou a ser também roteiro alternativo de acesso ao norte do país.

Hoje a cidade figura entre as emergentes do nordeste goiano, com IDH acima de 0.500, o que, nas medidas do IBGE, configura o limite entre o subdesenvolvimento e o desenvolvimento socioeconômico. Com apenas 54 anos de emancipação, a população de Campos Belos passa dos 19 mil habitantes.

Segundo dados do IBGE, a expectativa de vida em Campos Belos é de 68 anos. A taxa de urbanização é de 83%. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁷ médio é de 0,708 e a longevidade e a renda situam-se no nível médio, com 0,716 e 0,607 respectivamente. A taxa de analfabetismo em Campos Belos é de 18% e mais de 90% da cidade é servida por esgoto e água encanada.

As maiores festas populares são: o Carnaval; o Arraiábelo, tido como a terceira maior festa junina de Goiás⁸; a Exposição Agropecuária – que acontece normalmente em julho; e a Festa de Nossa Senhora da Conceição, padroeira da cidade.

Na área da educação, o município conta com quatro escolas particulares, sete escolas municipais (1º ao 9º ano), 4 estaduais (6º ao 9º anos, duas delas com ensino médio). Além da UEG, a comunidade também conta com uma instituição privada de ensino superior telepresencial (com cursos na área de humanas). Enfim, o que diferencia Campos Belos das demais cidades ao seu redor é a discrepante situação financeira. Como pólo comercial, Campos Belos absorve praticamente toda movimentação comercial da região, bem como também boa parte dos recursos da pecuária.

Essa relativa prosperidade, no entanto, parece não se confirmar na mesma proporção nos aspectos educacionais e culturais, porque Campos Belos, assim como boa parte das outras cidades cujo comércio ela supre, também não possui bibliotecas públicas. Para o público adolescente as opções convencionais são quase inexistentes: não há parques, nem *shopping-centers*. Numa esfera de “cultura culta”, o quadro é ainda mais desestimulante: Campos Belos e região não possuem cinema, teatro, museus, casas de cultura e não há uma única livraria num raio de centenas de quilômetros.

⁷ Esse índice, que mede expectativa de vida, renda e escolaridade, está intimamente correlacionado às condições socioeconômicas.

⁸ Realizado no Centro Olímpico, uma quadra poli-esportiva que fica em frente à unidade da UEG e que é o local costumeiro dos eventos da cidade.

2.4 A universidade: tarde demais?

Até a criação da Universidade Estadual de Goiás, em 1999, havia apenas faculdades estaduais isoladas, distribuídas pelo interior do Estado. Conforme dados apresentados por Suely Ferreira⁹, em um estudo que discute as funções sociais da UEG (2006), foi num contexto de significativas reformas para a educação superior e no bojo de um acirrado processo de expansão das Instituições de Ensino Superior privado (IES) que a UEG foi criada pelo governo do estado e estruturada como universidade *multicampi*, a partir da unificação dessas várias faculdades isoladas estaduais.

De acordo com os registros encontrados em pesquisas na UnU de Campos Belos, em 1998, com a mudança de governo, o então governador Marconi Perillo criou a Universidade Estadual de Goiás, em que as faculdades isoladas, como a FACAMP passaram a integrar as Unidades Universitárias e Pólos Universitários distribuídos no Estado. Através da lei nº 13.456 de 16 de abril de 1999 foi criada a Universidade e a Unidade Universitária de Campos Belos. Seu efetivo funcionamento se deu em 2000, com as matrículas das primeiras turmas nos cursos regulares de licenciatura em Pedagogia e Letras. Esses cursos surgiam com o objetivo de atender, naquele momento, uma defasagem histórica da região, que é a falta de professores qualificados para o ensino fundamental e médio.

Sob a direção do advogado Gesiel Januário de Almeida, a Unidade de Campos Belos foi estruturada com a aquisição de móveis, a contratação de professores, a realização de vestibulares e a contratação de funcionários administrativos. Inicialmente com a parceria das Prefeituras Municipais de São Domingos, Divinópolis, Monte Alegre, Teresina, Cavalcante, Campos Belos – Goiás e Taguatinga – Tocantins, foi instalado Programa de Qualificação de Professores em regime parcelado.

Além disso, há na Universidade Estadual de Goiás modalidades de cursos que suprem algumas carências da região: os cursos de Licenciaturas Plenas Parceladas¹⁰ conveniados com as prefeituras da região e com o próprio governo do estado de Goiás;

⁹ Suely Ferreira é professora da UEG e doutoranda em Educação pela UFG.

¹⁰ Na Unu de Campos Belos já foram oferecidos na modalidade Parcelada os cursos de Letras (2 turmas), Geografia (1 turma), Matemática (1 turma) e Pedagogia (que já está em sua 7ª turma). Muitos dos alunos desses cursos são professores de regiões mais afastadas – povoados e distritos – que por incompatibilidades de horário e problemas de transporte, não conseguem cursar os cursos noturnos oferecidos.

os cursos sequenciais¹¹ de Gestão Pública e Gestão do Agronegócio com convênio com entidades públicas e privadas; cursos de pós-graduação *lato sensu*; além dos cursos regulares, Licenciatura em Letras e Pedagogia e o curso Tecnólogo em Agropecuária.

Criada com a missão de democratizar o acesso ao ensino superior e interiorizá-lo, a UEG transformou-se em um dos principais instrumentos de promoção do desenvolvimento social, econômico, cultural, científico e tecnológico do Estado. Segundo a própria filosofia da instituição, os cursos oferecidos pela UEG buscam refletir a realidade de Goiás, sendo estruturados com o intuito de atender à vocação regional e às demandas dos municípios.

Conforme levantamento realizado pelas Coordenações de Assuntos Acadêmicos da Pró-Reitoria de Graduação e Licenciatura Plena Parcelada (LPP), pela Secretaria Acadêmica dos Cursos Sequenciais e pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, no período compreendido entre 1999 e outubro de 2005, 55.714 alunos concluíram seus cursos na UEG; dentre estes, mais de 19.000 alunos graduados nos cursos regulares de graduação; 5.722 alunos titulados nos cursos sequenciais; 4.520 alunos titulados nos cursos de pós-graduação; entre outros. Esses dados (coletados em setembro de 2008) evidenciam a dimensão e a relevância da UEG no cenário goiano.

A UEG orgulha-se de ser a segunda maior universidade pública do Brasil em relação ao quantitativo de alunos matriculados na graduação, com 26 mil alunos matriculados no segundo semestre de 2008. Deste efetivo, verifica-se um percentual muito expressivo em relação aos discentes matriculados nos cursos de Licenciaturas Plenas Parceladas, sequenciais e pós-graduação *lato sensu* que representam quase metade dos alunos matriculados.

A Universidade está presente em 52 municípios e atende todas as regiões do estado. Os 26 mil alunos estão distribuídos em 41 unidades universitárias e 12 pólos universitários. No ano de 2008, ofereceu 7 cursos especiais de formação em Licenciatura (Parceladas), 131 cursos regulares de graduação, 10 cursos sequenciais, 22 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 3 cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A UEG representa para a grande maioria dos habitantes da região, uma das únicas oportunidades de acesso ao ensino universitário público de qualidade. Embora

¹¹ Os cursos sequenciais são de nível superior, oferecidos pela UEG, financiados por entidades públicas e privadas e por particulares, que custeiam suas mensalidades.

oferecendo poucos cursos e em sua maioria licenciaturas, a instituição é procurada pela comunidade de Campos Belos e entorno.

Para que se possa entender melhor o porquê da escolha desta região para a pesquisa, primeiro é necessário entendê-la. O extremo norte goiano, principalmente o nordeste goiano é uma região de antiga colonização, mas de recente modernização e até décadas anteriores, todo o comércio estava voltado apenas para a pecuária.

Essa estrutura econômica, atrelada à distância de centros maiores, influenciou muito a realidade educacional e cultural da região. Após a criação do estado do Tocantins, a região começou a receber profissionais das mais diversas localidades do país que vieram colaborar com a construção dessa nova situação política, social e territorial.

Os profissionais de nível superior que atuavam nesta região eram poucos e todos formados em Goiânia e Brasília. Um grande percentual dos profissionais da educação possuía apenas o ensino médio (magistério ou curso técnico), o que pode ser comprovado ao se fazer o levantamento dos profissionais concursados há mais de 6 anos e quantos se formaram na UEG de Campos Belos, cidade onde apenas 10% dos professores concursados e atuantes na área de Letras já eram formados quando foram efetivados. Os demais já atuavam como professores sem ter o curso superior e concluíram este no regime parcelado pela UEG. Nas cidades do vizinho estado do Tocantins a situação difere-se apenas em relação à efetivação dos professores, visto que 75% dos profissionais são contratados. A escassez de profissionais com nível superior na região é grande.

Apesar das formaturas anuais desde 2003, além de professores vindos de todas as regiões do país, ainda há vagas para profissionais nas escolas da região e alunos, que ainda frequentam os 2º e 3º. anos do curso de Letras, já atuam em sala de aula. Isso demonstra a importância desse curso e da própria universidade na formação dos professores de língua portuguesa (e literatura) para uma grande região que engloba o nordeste goiano e o sudeste tocantinense. A UEG surgiu tardiamente em relação a outras universidades estaduais do restante do país, no entanto, sua criação (e expansão) é o que pode como já vem fazendo a diferença em relação à qualidade de ensino para todo o estado.

3 Heroína ou vilã – os possíveis papéis para a Universidade na situação da (má) formação do leitor de literatura

É um círculo vicioso que precisamos quebrar, e tem que ser aqui, na Universidade. É também aqui, na Universidade, que precisamos pensar esses problemas [...] que são muito vivos: saber o que estamos ensinando, e que tipo de professor de literatura está saindo de nossas mãos.

Alfredo Bosi (*apud* Maria Tereza Fraga Rocco).

Mencionou-se anteriormente (tópico 2.4) que a UEG foi criada com a missão de democratizar o acesso ao ensino superior e interiorizá-lo e que as UnU's foram estruturadas a partir da expectativa de atender à vocação regional e às demandas dos municípios. Delineou-se, também, a situação dessas demandas, ao se mostrar que boa parte dos professores de língua portuguesa na região não dispunha de formação superior à época da instalação da UnU Campos Belos e que isso, somado a outros fatores, acabava se refletindo numa crise da leitura literária no âmbito estudantil na região.

Essa crise – um verdadeiro círculo vicioso da má formação para o gosto e a prática da leitura literária – caracterizava-se, entre outras coisas, por um processo contínuo de certos equívocos pelos quais os atores dessa problemática (professores, alunos, pais e comunidade, escolas e universidade) acabavam alimentando, passiva ou ativamente, o defeituoso sistema de apreciação literária na região.

Resta agora verificar, de maneira mais aprofundada e crítica, como se dá o papel da universidade nesse círculo vicioso e para tanto, as discussões feitas nos capítulos anteriores serão ampliadas. Nesse intuito, a partir dos dados empíricos da realidade local e particular, interpretado à luz dos textos e autores referendados no assunto, serão apresentadas conclusões que sejam ao mesmo tempo de aproveitamento local e de caráter mais geral.

Se a UnU Campos Belos falha em interromper o processo que gera não-leitores de literatura, no dizer dos estudiosos, como e por que falha? Qual o papel do ensino universitário na má-formação de leitores de literatura na região? É possível, a

partir da detecção desse papel, propor uma saída desse círculo vicioso tendo como protagonista a universidade? O intuito é apresentar, partindo do caso concreto de Campos Belos, uma sugestão de como as universidades brasileiras podem enfrentar o círculo vicioso da leitura literária no qual se veem, em parte, envolvidas.

3.1 Primeiro desafio: as contingências

A UnU de Campos Belos, situada estrategicamente para atender toda a região, localiza-se em um município do extremo norte do nordeste goiano, que faz divisa ao norte com o estado de Tocantins e a leste com o da Bahia. Esta localização peculiar faz com que a UEG exerça influência direta em 15 municípios e 6 povoados numa área territorial de 40.288,4 km², conforme os dados do IBGE, formalizados na tabela abaixo:

Tabela 8: Municípios de abrangência da UnU Campos Belos

MUNICÍPIO	ÁREA (Km ²)	POPULAÇÃO
Campos Belos – GO	785,1	18.849 hab.
Monte Alegre – GO	3.120,0	6.433 hab.
Divinópolis – GO	831,1	5.281 hab.
São Domingos – GO	3.295,5	9.123 hab.
Teresina – GO	774,6	3.481 hab.
Cavalcante – GO	6.954,0	9.660 hab.
Arraias – TO	5.234,0	10.978 hab.
Paraná – TO	12.160,9	10.194 hab.
Conceição – TO	1.914,7	4.574 hab.
Novo Alegre – TO	131,9	2.438 hab.
Combinado – TO	192,2	4.385 hab.
Lavandeira – TO	521,5	1.222 hab.
Aurora do Tocantins – TO	755,9	2.947 hab.
Conceição do Tocantins – TO	2.501,0	4.377 hab.
Taipas – TO	1.116,0	1.713 hab.
Povoado Barreirão – GO	Campos Belos	-----
Povoado Prata – GO	Monte Alegre	-----
Povoado Vazante – GO	Monte Alegre	-----
Distrito de Pouso Alto – GO	Campos Belos	-----
Povoado Cana Brava – TO	Arraias	-----
Povoado Riacho dos Cavalos – GO	Monte Alegre	-----
TOTAL	40.288,4	95.655 hab.

Fonte: IBGE 2007/2008 (adaptado).

Campos Belos é o segundo maior município da região nordeste do estado de Goiás. Apesar da pequena população, o município ostenta o posto de pólo econômico da região, atendendo vasta área do norte de Goiás e sul do Tocantins. A integração entre a cidade e as populações adjacentes se dá em vários aspectos, destacando-se, como não poderia deixar de ser, o comercial e o educacional. Quase 100.000 pessoas compõem as cidades e povoados que, em maior ou menor frequência e intensidade, contam com o comércio e os serviços de Campos Belos.

Interessa para o presente trabalho, o fato de que a proximidade dos outros municípios tenha feito de Campos Belos uma espécie de pólo educacional na região, a despeito da situação geral de sua educação, como demonstraremos mais à frente. A principal responsável por essa importância é, sem dúvida, a unidade universitária instalada na cidade. A UnU oferece modalidades de cursos que suprem algumas carências da região, como é o caso dos cursos de Licenciaturas Plenas Parceladas, conveniados com as prefeituras da região e com o próprio governo do estado de Goiás; os cursos sequenciais de Gestão Pública e Gestão do Agronegócio, com convênio com entidades públicas e privadas; cursos de pós-graduação *lato sensu*, além dos cursos regulares, Licenciatura em Letras e Pedagogia e o curso de Tecnologia em Agropecuária.

À exceção das Parceladas, que funcionam também no período diurno dos sábados, os cursos dessa unidade são noturnos. Isso acarreta inúmeras dificuldades e agrava os desafios do ensino universitário na região. Um exemplo: em universidades que oferecem mais de um turno de funcionamento, alunos dependentes podem cursar as dependências em turnos distintos do que precisam para frequentar as disciplinas regulares. Já na UnU Campos Belos ficou decidido pelo Conselho Universitário que a partir deste ano (2009), os alunos que ficaram de dependência em 2008 serão obrigados a matricular-se ou nas disciplinas regulares ou naquela(s) em que ficaram de dependência.

Outro exemplo de como o turno único agrava a situação da UnU é o fato de que ela não dispõe, como outras universidades, de uma oportunidade de enviar os alunos com maior deficiência da escrita e da interpretação de texto para frequentar, noutro horário, um curso de leitura e redação, pois o turno único impossibilita essa saída. Mesmo que fosse criado o curso e ofertado em turno diurno, os alunos que

trabalham e, principalmente os que moram em outras cidades, não poderiam se deslocar para frequentarem o curso.

Eis porque graves problemas de leitura e produção textual estão impossibilitando a evolução acadêmica de parte considerável desses alunos, recém-chegados de um fraco ensino médio, que não os dotou das habilidades de leitura crítica e produção textual.

Problemas como esse são abordados por Ferreira (2006). Segundo ela, na identificação institucional dessa Universidade não se pode esquecer que a maioria dos cursos é oferecida no período noturno e que seu foco continua sendo o ensino, devido ao processo incipiente dos projetos de pesquisa e de extensão. Outro fator relevante nessa caracterização, complementa Ferreira, é a constituição do corpo docente, composto significativamente por professores de contrato temporário com titulação de especialistas.

Segundo a professora, a expansão acelerada da UEG gerou e continua a gerar problemas para sua administração, ao se considerar as grandes distâncias em que estão localizadas as unidades¹², bem como a deficiência de recursos disponibilizados pelo governo estadual para geri-las. Para ela,

pensar todos estes desafios da universidade, considerando a falta de planejamento pedagógico-financeiro e a presença dos interesses político-eleitorais, nos induz a indagar sobre a importante responsabilidade social assumida por essa Instituição em sua breve história, para milhares de estudantes-cidadãos que passaram e passam por ela. Neste cenário, torna-se imprescindível continuar a investigar e a discutir acerca da concepção de universidade que norteará a sua consolidação (FERREIRA, 2006, p. 11-2).

O vestibular da UnU Campos Belos é o mais acessível para as populações citadas na tabela 8, que fazem dessa unidade universitária uma das mais disputadas no processo seletivo da UEG em todo o estado, como podemos conferir abaixo:

¹² Aqui é importante lembrar que a UnU Campos Belos é quase 600 km distante da sede em Anápolis.

Tabela 9: Concorrência dos cursos da UEG, UnU de Campos Belos nos últimos anos.¹³

Curso	2002			2003			2004			2005		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Letras	4,45	13	4°	3,6	16	7°	5,0	16	3°	6,5	16	2°
Pedagogia	4,68	12	4°	7,0	14,0	4°	6,8	15	3°	6,4	14	4°
Tecnologia em Agropecuária	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***

Curso	2006			2007			2008			2009		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Letras	3,18	15	4°	4,5	15	2°	5,59	15	2°	5,34	15	2°
Pedagogia	6,55	14	3°	7,53	14	1°	8,44	14	2°	8,34	14	2°
Tecnologia em Agropecuária	7,2	4	2°	4,75	4	2°	5,91	4	2°	6,22	2	2°

Legenda:

A	Concorrência
B	Número de turmas no vestibular
C	Colocação em relação à concorrência das outras UnU's da UEG

No ano de 2008, a UnU de Campos Belos ficou em segundo lugar em relação à concorrência entre todas as Unidades que oferecem os mesmos cursos. Os Cursos de Tecnologia em Agropecuária¹⁴ e de Letras¹⁵ da UnU de Campos Belos ficaram atrás apenas da Unidade de Posse, município com mais de 30 mil habitantes; o curso de Pedagogia¹⁶ perdeu para Formosa, município de 94 mil habitantes, ou seja, 5 vezes mais povoado que Campos Belos.

Esta concorrência entre as maiores de todas as unidades da UEG demonstra a procura da população regional pelo curso superior e a importância que essa UnU tem para a educação e a cultura na região. Além disso, muito provavelmente os dados

¹³ Essa tabela foi montada a partir de dados disponibilizados no site da UEG: <http://www.nucleodeselecao.ueg.br/> Acesso em novembro de 2008.

¹⁴ O Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária é oferecido nos municípios de Campos Belos, Edéia e Posse no período noturno e com duração de 3 anos.

¹⁵ O curso de Letras, com duração de 4 anos, é oferecido em 15 municípios: Anápolis e São Luís de Montes Belos no período matutino; Campos Belos, Formosa, Goiás, Inhumas, Iporá, Itapuranga, Jussara, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis e São Miguel do Araguaia no período noturno.

¹⁶ O curso de Pedagogia, com duração de 4 anos, é oferecido em 14 municípios: Anápolis e São Miguel do Araguaia (período matutino), Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Luziânia, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos, Uruaçu (período noturno).

refletem o relativo atraso educacional do nordeste goiano em relação ao restante do estado: haveria mais gente sem curso superior, inclusive adultos, a disputar vagas no processo seletivo.

Os números da tabela anterior permitem um questionamento: o fato de as licenciaturas em Letras e Pedagogia da UnU Campos Belos possuírem concorrência superior às de Anápolis, cidade-sede da UEG e que possui mais de 330 mil habitantes, demonstra que nossa região tem maior vocação para o magistério ou indica que onde os alunos dispõem de maiores opções de escolhas as licenciaturas são preteridas? O que se crê é que essas pesquisas fornecem indícios seguros para uma resposta, e se está, a partir dessas mesmas pesquisas, inclinado a acreditar na segunda opção.

A universidade mais próxima que oferece o curso de Letras Regular é a UFT, *campus* de Porto Nacional, a mais de 400 km de Campos Belos. Por outros termos: num raio de 350 km a leste, oeste, norte e sul, não há cursos presenciais de Letras. Isso demonstra que não resta outra opção às populações locais senão fazer os cursos oferecidos em Campos Belos. É o que se destaca nas respostas para a seguinte pergunta feita aos alunos: “Que motivo o(a) levou a escolher o Curso de Letras?”:

1. *Tive que optar por Pedagogia ou Letras; escolhi a segunda por gostar de Língua Inglesa.*
2. *Dos cursos que são oferecidos pelas universidades da região, o curso de letras é o que mais me identifiquei.*
3. *Afinidade maior, dentre as opções.*
4. *Opções disponíveis.*
5. *Como segunda opção, face a impossibilidade de cursar a faculdade de Direito.*
6. *Escolhi letras porque é um curso que nos leva ao conhecimento de uma língua estrangeira no caso da UEG em Campos Belos, estudamos o inglês e pretendo trabalhar com ela.*
7. *Falta de opção.*
8. *Fui influenciada por minha irmã.*
9. *Falta de opção.*
10. *Optei pelo curso de Letras por me interessar por língua Inglesa.*
11. *Gosto de ler.*

12. *Necessidade de um diploma de 3^o. grau.*
13. *O melhor curso oferecido na região.*
14. *Estudar literatura.*
15. *A falta de outros cursos.*
16. *Simpatia pelo curso.*
17. *Para aprender mais português e literatura.*
18. *Falta de opção e oportunidade.*
19. *Falta de opção.*
20. *Não respondeu (1)*
21. *Opção.*
22. *Entre Pedagogia e Letras, escolhi Letras pelo mercado de trabalho.*
23. *Foi a opção.*
24. *Literatura Brasileira e Língua Portuguesa.*
25. *Falta de opção.*
26. *Gosto de inglês e literatura.*
27. *Falta de opção.*
28. *Um dos cursos mais interessantes da Universidade.*

Ouviu-se dos vestibulandos e ingressantes da UnU Campos Belos que o que eles precisam é de um curso superior e como é financeiramente inviável deslocarem-se até as capitais (Goiânia é a mais procurada), não lhes restaria outra opção a não ser frequentar os cursos oferecidos na região. Isso seria mais um prova de que estão se formando professores “forçados” de língua portuguesa: adolescentes, jovens e adultos que não estariam lidando com a literatura se pudessem contar com outra opção. Esse fator é de grande relevância para a formação desses profissionais e acaba se refletindo negativamente na qualidade do ensino de literatura ministrado por eles.

3.2 Segundo desafio: o repertório

Além do problema da falta de motivação, exposto anteriormente, decorrente do fato de que grande parte dos vestibulandos faz os cursos de Letras sem se sentirem vocacionados para a literatura e o magistério, a formação dos professores de literatura em Campos Belos enfrenta outros desafios.

Um desses grandes desafios, como se observou na pesquisa, é a questão do repertório ou do letramento literário, como o distingue Cosson (2006). Os professores do curso de Letras na UnU Campos Belos têm tido particular dificuldade em lidar com o horizonte de expectativa dos formandos, principalmente no que se refere, por parte destes últimos, aos poucos elementos referenciais propriamente “literários”, no sentido tradicional do termo. Cláudio Mello e Silvana Oliveira apresentam alguns elementos desse quadro atual que precisam ser percebidos:

Para ter uma visão mais ampla desse quadro, é necessária uma consideração sistêmica do problema, a fim de, posteriormente, empreender esforços que permitam um início de transformação. Podemos começar a pensar nisso considerando a precária formação dos professores. Em um país onde não há o hábito da leitura, é normal que os jovens cheguem aos cursos de Letras e Pedagogia sem um repertório desejável para quem objetiva ensinar literatura. (MELLO; OLIVEIRA, 2008, p.1).

Os autores ainda mencionam que

há que considerar que o aluno que a universidade receberá no futuro está sendo formado por aquele que ela própria diplomou, fechando um círculo, infelizmente, vicioso. Some-se a isso a *falta de cultura da leitura, menos ainda a literária*, principalmente no segmento social de baixa renda, que compõe a maioria dos brasileiros, e ter-se-á um quadro lamentável da conjuntura da leitura em nosso país (MELLO; OLIVEIRA, 2008, p. 2, grifos nossos).

Observe-se, como comprovação, uma das questões apresentadas na pesquisa de campo que abordava o conhecimento sobre literatura antes de serem alunos do curso: “Ao entrar para o curso, que conhecimento você possuía sobre literatura?”

1. *Conhecia pouca coisa sobre literatura, nunca dei muita importância, pelo fato de não gostar de literatura.*
2. *Ao entrar no curso eu entendia literatura como uma forma de adquirir e abranger o conhecimento através da leitura.*
3. *Pouco, só das exigências da escola.*
4. *Básico.*
5. *Um conhecimento razoável, pois conhecia as escolas literárias, suas características e contextos históricos, mas não conhecia as obras que as compunham.*
6. *Pouco (3).*
7. *Um conhecimento superficial.*

8. *Sabia superficialmente sobre alguns autores.*
9. *Algum. Já lia bastante.*
10. *Digamos que eu era um pouco atrofiado, sem muitos horizontes.*
11. *Quase nenhum.*
12. *Conhecia alguns autores e obras.*
13. *Quase nada!!!*
14. *Superficialmente as escolas literárias.*
15. *Manifestação artística.*
16. *Ao entrar no curso de Letras, só possuía o conhecimento da literatura que tive no ensino fundamental, pois no ensino médio pouco tive literatura, porque fiz magistério.*
17. *Nenhuma.*
18. *As noções básicas de literatura e obras literárias.*
19. *Conhecia um pouco de cada autor, principalmente Machado de Assis.*
20. *Eu já lia livros literários.*
21. *Bem simplório e superficial.*
22. *Mínimo possível.*
23. *Razoável.*
24. *Muito pouco que eu nem me lembro mais.*
25. *Muito pouco (2).*

Considerou-se importante justapor a voz dos professores à voz dos alunos no que se refere a esse conhecimento básico de literariedade. Colheu-se, inclusive, o depoimento de um professor¹⁷ que afirma se ver obrigado, durante suas aulas, a exemplificar a *Poética* de Aristóteles com o último capítulo da telenovela mais popular, dada a escassez de leituras dos alunos e sua conseqüente dificuldade de fazer ilações.

O professor aponta, ainda, outros problemas decorrentes da pouca ou nenhuma leitura literária por parte dos alunos ingressos na UnU Campos Belos. Do repertório escasso resultariam a alienação e o desinteresse pelas idéias e temas, que

¹⁷ O referido professor ministra as disciplinas de Teoria Literária e TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) no 1º e 4º ano do Curso da UnU, respectivamente. É mestre em Letras e Linguística, trabalha há 3 anos na UEG e reside em Campos Belos. Dentre os professores da área de literatura, é o único que leciona apenas na UEG. Os demais têm outros empregos, moram distante (5 em Goiânia) e cursam, sem licença, mestrados e doutorados (1 recém-doutor; 3 doutorandos).

parecem sempre estranhos aos alunos. Daí, para a indiferença e a rejeição da literatura como um todo haveria um passo, segundo ele.

Não obstante – ainda segundo o professor – talvez a marca mais inquietante do escasso letramento literário seria a dificuldade de abstração observável durante as aulas. Para ele, mesmo os alunos que demonstram inicialmente um interesse pela literatura acabam, cedo ou tarde, sendo desmotivados por esse grande desafio decorrente da pouca leitura de textos literários.

Os alunos demonstram, segundo o professor, maior interesse quando as aulas envolvem discussões paralelas pertinentes a temas com os quais se sentem mais familiarizados, como sobre a música popular e extratos intelectuais e culturais mais acessíveis a eles, como debates sobre comportamento, televisão e cinema. Quanto a esse último elemento, afirma que boa parte dos alunos apresenta dificuldade em entender, por exemplo, porque uma adaptação holywoodiana da *Odisséia* não possa substituir a leitura e discussão em classe do texto integral de Homero.

Apesar de se reconhecer a importância desses diálogos da literatura com os diversos extratos culturais e linguísticos e com as múltiplas manifestações artísticas, de também se vislumbrar, como afirma Cosson (2006), os muitos letramentos possíveis, percebe-se na frequência com que o professor, em Campos Belos, tem necessidade de acessar fontes como a televisão, o cinema, a internet e a música um indício de que ele está a lidar com não-leitores de literatura e com futuros mantenedores dessa realidade.

Na sequência, ao se questionarem os alunos ingressantes no curso de Letras da UnU Campos Belos se liam com frequência no ensino médio, obtiveram-se as seguintes informações: “Sim” (6); “Não” (12); não respondeu (1); “Mais ou menos/um pouco” (3). Mais de dois terços, portanto, ou não liam com frequência durante o ensino médio ou liam “mais ou menos”.

O quadro se explicita mais quando se juntam a essa primeira informação as outras acerca das particularidades das poucas leituras feitas. Solicitou-se aos alunos: “Indique algumas das leituras de literatura que fez durante o ensino médio”. Foram citadas: *A moreninha* (4); *Memórias póstumas de Brás Cubas* (3); *O cortiço* (3); *O santo e a porca* (3); *Iracema* (3); *Os Lusíadas* (2); *O auto da barca do inferno* (2); não responderam (2); não lembra (1); não leram (2); Trovadorismo (1).

No entanto, cabe mencionar que dessas obras citadas apenas uma fez parte do vestibular que os entrevistados prestaram no ano anterior:¹⁸ *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna, lida por três alunos. Ou seja, boa parte deles sequer indica haver feito as leituras obrigatórias para o exame de admissão um ano antes. As respostas para as próximas perguntas também são relevantes para a configuração de uma crise na leitura literária no âmbito educacional na região. Preservou-se abaixo o conteúdo original das respostas para se averiguar, também, um pouco da produção escrita desses ingressantes. Cada número corresponde a um dos entrevistados e sua resposta. Os traços “---” indicam que o aluno não respondeu à pergunta:

“Ao entrar para o curso, que conhecimento que você possuía sobre literatura?”

1. *O conhecimento que você possuía, era das leituras que eu fazia dos livros, a respeito dos autores e obras.*

2. *Pouco. Amo.*

3. *Tinha pouco conhecimento sobre literatura, pois no ensino médio só estuda o básico.*

4. *A literatura contemporânea.*

5. *Mínimo.*

6. *Nenhum.*

7. *Já tinha lido algumas obras.*

8. *Que era algo relacionado a leitura.*

9. *Muito pouco.*

10. *Um pouco.*

11. *Muito pouco.*

12. *Quase nada porque o meu conhecimento sobre literatura não foi satisfatório.*

13. *Básico.*

14. *----*

15. *Poucos.*

¹⁸ As obras literárias do vestibular UEG 2007 foram as seguintes: ANGELO, Ivan. *A festa*. São Paulo: Geração Editorial, 2004; LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998; VIEIRA, Lacordaire. *O corpo*. Goiânia: Kelps, 2007; SUASSUNA, Ariano. *O santo e a porca*. São Paulo: Editora José Olímpio, 2002; TELLES, Gilberto Mendonça. *Melhores poemas*. São Paulo: Global Editora, 2002; FERNANDES, Natalina. *Risos e lágrimas*. Goiânia: Kelps, 2005.

16. ----

17. ----

18. ----

19. *Não havia conhecimento, porque a estruturação literária da comunidade é empobrecida.*

20. *Pouco.*

21. *Pouco.*

As próximas perguntas e respostas também configuram a situação do repertório e a questão do letramento literário dos estudantes do curso de Letras e futuros professores de literatura.

À questão “O que você entende por literatura hoje é diferente de quando ingressou no curso? Por quê?” quatro alunos não quiseram responder, dois disseram “Não” e os demais acenaram positivamente, conforme se transcreve abaixo:

1. *Sim. Antes de entrar no curso, eu tinha outra visão. Quando começou o curso, após ler várias obras, ler muito, passei a ter um pensamento diferente a respeito da literatura.*

2. *Sim, porque eu acreditava em uma resposta pronta como “literatura é a escrita com arte” e, no entanto aprendi que literatura é muito mais que isso.*

3. *Sim, porque hoje é um estudo mais aprofundado e complexo. Aprendi por exemplo que para a literatura existe várias definições, ou seja, o que é literatura.*

4. *Não.*

5. *Sim, pela eficiência metodológica dos professores.*

6. *Sim.*

7. *Sim. Agora sei analisar uma obra certa.*

8. *Sim, o estudo é mais profundo e por parte teórica.*

9. *Sim. Já aprendi um pouco sobre o assunto.*

10. *Sim. Pois o estudo é mais aprofundado.*

11. *Sim. Porque a partir do momento em que aprendi um pouco sobre o assunto comecei a olhar e vê-lo de forma diferente.*

12. *Totalmente diferente, porque no ensino médio, o conhecimento era muito pouco. Já no curso de Letras o conhecimento é mais amplo.*

13. *Sim.*

14. *Não. Continua do mesmo jeito.*

15. *É totalmente diferente do momento que eu entrei na faculdade, pois eu estou mais por dentro do assunto.*

16. *Sim. Por que a literatura é parte essencial na vida de todos.*

17. *Sim. Porque hoje eu leio muito.*

Já na questão: “Você costuma ler com frequência? Em caso afirmativo, informe o tipo de leitura”, dos 21 alunos que responderam ao questionário, cinco responderam “Não” e um não respondeu. Dos 15 que responderam “Sim”, vejamos as leituras corriqueiras: jornais (7); romances (7); contos e crônicas (2); poesia (3); revistas (10). Destaca-se o fato de que, dos 15 que afirmam ler com frequência, dez deles indicam “revistas” como a leitura recorrente, sugerindo a ausência do livro literário como preferência desses leitores.

Ao serem interpelados: “Seus pais e/ou irmãos costumam ler? Que tipo de leitura?”, nove dos entrevistados responderam afirmativamente, 12 que “Não” e um não respondeu. De acordo com os primeiros, os pais leem com maior frequência jornais e revistas, depois a Bíblia, informativos e livros sobre religião. Somente um entrevistado tinha irmão leitor e a preferência, segundo o aluno, também eram os jornais e as revistas¹⁹.

Quando questionados “Qual foi a última obra literária lida por você e quando a leu?”, as respostas dos alunos do 1º ano de letras foram: *Odisséia* (4); *Hamlet* (8); *Édipo Rei* (1); *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1); *A festa* (1); *Amar, verbo intransitivo* (leu no ensino médio) (1); *Juiz de paz da Roça* (leu no mês anterior) (1); *Saussure, Lamentações* (2º. bimestre) (1); *Nunca li obra literária, pois não tenho tempo nem acho interessante* (1); *Somente as que os professores do curso passam* (1); *Não me lembro*.

A primeira observação é a respeito das obras lidas: são todas de natureza “obrigatória”, sejam as solicitadas pelo programa de Teoria da literatura (*Hamlet*, *Odisséia*, *Édipo Rei*, *Lamentações de Jeremias*) e de Linguística (Saussure [autor do *Curso de linguística geral*, e que o aluno parece confundir com literatura]), sejam as

¹⁹ Em Campos Belos e região não há jornais locais, com notícias, textos e assuntos gerados pelas comunidades. Os jornais que circulam são os de distribuição gratuita, de caráter mais comercial e correligionário, geralmente originados em Goiânia, Brasília e Formosa. Exceto esses, há apenas os jornais da capital, como o *Diário da Manhã* e *O popular*, que em Campos Belos chegam atrasados e mesmo assim são vendidos na única banca de revistas da cidade.

exigidas no exame de vestibular prestado pelos ingressantes (*A festa*, de Ivan Ângelo, *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector).

A segunda observação é quanto à regularidade da leitura. Alguns alunos não fazem nem mesmo as leituras obrigatórias. É o caso dos alunos que afirmam ter feito sua última leitura no ensino médio, nunca terem lido ou não se lembrarem. Ou eles estão equivocados, ou conseguiram chegar à universidade sem haver feito nenhuma leitura, nem mesmo as exigidas pelo vestibular. Estimulados por essa espécie de “prêmio”, fazem o curso de Letras sem realizar as leituras do programa, segundo afirmam.

O que mais se destaca nesse item questionado e nas respostas obtidas foi justamente a afirmação do entrevistado que disse “Nunca li obra literária, pois não tenho tempo nem acho interessante”. Esse aluno demonstra que toda a parcela de sua educação que tinha como propósito fazer dele um cidadão consciente e um leitor e apreciador de literatura, parece, não cumpriu sua função.

Provavelmente, a verdadeira “corrente do mal”, com seus elos compostos por professores desmotivados, professores não-leitores e/ou professores de estratégias de ensino inócuas, fez passar à frente o desinteresse pelo texto literário, realimentando o círculo vicioso aqui tratado. Se a declaração feita pelo aluno é de fato o pensamento de um futuro profissional das letras e professor de Literatura, o que se pode esperar da apreciação literária por parte dos seus futuros alunos?

Dos ingressantes do curso de Letras que responderam a questão “Você leu alguma obra literária além das solicitadas por seus professores do curso de Letras? Qual (is)?”, 18 alunos responderam “Não”. Dos três que disseram haver feito outras leituras além das exigidas, um escreveu *Escrava Izaura*, outro *Macunaíma* e o terceiro demonstrou equívoco ao indicar a *Odisséia* de Homero, a qual, como se viu anteriormente, faz parte do programa da disciplina de Teoria literária. O que é relevante para a compreensão dos fatores envolvidos nessas respostas é a argumentação dos pesquisados. Alguns alegaram que o pouco tempo que lêem não é suficiente nem para ler as que são solicitadas.

Como se nota, o desafio da UnU de Campos Belos é o mesmo de muitas outras faculdades de Letras do país em sua importante tarefa de formar bons professores de literatura: flexibilizar constantemente o currículo e o programa de modo a respeitar

as limitações de letramento literário dos formandos – pois, se não se faz isso, desestimula-os e se inviabiliza o interesse e, conseqüentemente, a atenção e o aprendizado.

O perigo constante é o da “fragilização” desse profissional, se ele for impedido de se defrontar com problemas tais como o de sua pouca capacidade de abstração e relação com os textos fundamentais da literatura brasileira e universal. Preencher as aulas de recursos audiovisuais pode torná-las mais interessantes, mas pode também camuflar a dificuldade de abstração, além de impedir a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos, poupados do desafio de ir ao encontro do difícil, do novo e do desconhecido.

Face ao exposto, é o que se pode aprender com a proposta apresentada em *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas* (AGUIAR e BORDINI, 1993). As autoras pressupõem o atendimento aos interesses do leitor na escolha do texto literário como o aspecto fulcral para a aquisição do gosto pela leitura. Entretanto, além desse princípio que deve nortear o ensino da literatura, as autoras identificam ainda outros dois: a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário.

3.3 Terceiro desafio: o texto literário

Muitos alunos têm nos livros escolares sua única razão de literatura; é o único meio de chegar a conclusões sobre o que são letras e escritores.

Osman Lins. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*.

O trabalho com o texto literário visando a sua fruição como material artístico é, de certa forma, um segundo momento e nível que pressupõe um primeiro momento que é o de inteligência formal do material linguístico, do substrato gramatical de que é composto o material literário. Assim sendo, a boa e adequada apropriação das possibilidades de sentido e significado de um texto literário depende, além dos vários conhecimentos específicos que cada tipo e espécie de texto demandam, de um grau mínimo de domínio da língua em que ele é produzido.

A inobservância dessa lei básica da educação e da cultura por parte dos diversos agentes formadores responsáveis pelo aluno nos estágios anteriores à universidade é talvez a principal causa da existência e manutenção do círculo vicioso da leitura literária, já que costuma servir de obstáculo intransponível para o professor universitário. Não é pequena a parcela de profissionais que, desestimulados pelo despreparo dos alunos, quase sempre desistem de realizar a adequada formação de um professor de Letras.

Os ingressantes desse curso na UnU Campos Belos apresentam, em sua maioria, grande deficiência no domínio da variedade padrão da língua portuguesa, sem falar no desconhecimento de conceitos literários básicos, como o de figuras de linguagem e a diferenciação entre linguagem conotativa e denotativa, para ficar em dois exemplos. Imagine-se um professor universitário de Matemática que tivesse de formar profissionais que não soubessem o conceito de raiz quadrada ou mesmo de números primos. Essa é a realidade enfrentada pelo professor de Letras, na UnU Campos Belos.

Uma parte significativa dos alunos também não apresenta outras habilidades indispensáveis para o desenvolvimento de um curso superior, como capacidade de ler e escrever com alguma complexidade, o que pode ser conferido no conteúdo e na forma de suas respostas aos questionários a eles aplicados. Entre outras dificuldades, detectaram-se problemas de coesão e coerência, ausência de domínio da variedade padrão, forte e prejudicial influência da oralidade na escrita, vocabulário escasso, tautologias, argumentação pobre e generalizações.

Situações como essas acabam, às vezes, obrigando professores de literatura a “correr atrás do prejuízo”, quase sempre transformando o curso de Letras numa espécie de “curso intensivo de língua portuguesa”, ou, subentenda-se, de revisão de gramática. A universidade dá, assim, continuidade a uma velha prática dos estágios anteriores da formação daquele estudante, pois, na escola moderna o poder de encantamento da literatura cede lugar à pedagogia do *para*: “Ensina-se literatura *para* aprender gramática, *para* revisar a História ou a Sociologia e a Psicologia, *para* redigir melhor” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 9).

Sem o domínio básico das habilidades de leitor e escritor da língua, o aluno pouco pode absorver do ensino universitário, pois é por meio da inserção no mundo da leitura e da escrita que se estabelece uma relação dialógica que o leva a construir

significados e a posicionar-se. É o que aprendemos com Aguiar e Bordini, para quem “toda atividade de literatura deve resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser” (1993, p. 43).

O problema dos professores de Letras de Campos Belos é o de auxiliar os alunos a ir em “busca do tempo perdido” na aquisição das habilidades linguísticas, mas sem perder de vista o aperfeiçoamento das habilidades “críticas” no trabalho com o texto literário. O desafio é fazer aquelas concessões sem mutilar a literariedade do texto e transformá-lo num mero material de ilustração de pitadas de gramática ou de regras de versificação, por exemplo.

O problema do repertório torna-se muito relevante quando o professor se vê diante de uma classe composta por uma maioria de alunos que nunca leram o autor ou a obra literária objeto de análise. Nesse momento uma questão se impõe: o curso de Letras é lugar para se ler pela primeira vez, apenas pelo prazer, os textos recorrentes da literatura, ou lugar para reler, sistemática e criticamente, os textos fundamentais da literatura brasileira e universal? E se – como é o caso em Campos Belos – a maioria dos alunos não fez essa primeira aproximação da literatura, se nunca leu um romance, por exemplo, deve o professor sacrificar o programa e a proposta do curso apresentando os alunos a uma primeira leitura, em vez de guiá-los para uma percepção crítica do material literário?

Mas seria essa percepção possível, dado o nível com que os alunos chegam do ensino médio? Como se vê, a situação é complexa e aponta sempre para a circularidade, para a repetição de problemas gerados no ensino fundamental e médio e que acabam resultando no esvaziamento do verdadeiro ensino de literatura, substituído por seus similares mais imediatistas.

O esvaziamento do ensino da literatura se acentua por diversos motivos. Dentre eles, podem-se apontar: a inexistência de uma leitura descompromissada, a falta de estímulo da criatividade e do senso crítico, recorrência de fórmulas prontas e o uso dominante do livro didático com textos fragmentados e com preocupações meramente gramaticais. Ressalte-se que o texto literário é pretexto para o estudo da gramática e não é vinculado à experiência de vida do aluno. (BORDINI & AGUIAR, op. cit.)

3.4 Quarto desafio: os métodos

Apesar do quadro geral, as pesquisas de campo realizadas apontam no sentido de uma satisfação com o curso de Letras por parte dos formandos. Perguntados se “O curso tem atendido suas expectativas?” quase todos responderam que sim, como se pode conferir abaixo:

1. *Sim, é um curso que fornece um vasto conhecimento, além de aguçar o senso crítico dos universitários do curso.*

2. *Sim, gosto do que estudo e faço.*

3. *Sim, me identifico com as disciplinas.*

4. *Sim. O curso tem atendido as expectativas que eu criei após o início das aulas.*

5. *Não, pois pensei que ele dava mais ênfase à língua inglesa, porém a realidade não é esta.*

6. *Sim. Porque meu conhecimento em relação à língua estrangeira aumentou e me sinto capacitada a dar aula da mesma.*

7. *Sim. É como eu pensava mesmo.*

8. *Sim.*

9. *Sim.*

10. *Sim. Porque os estudos de literatura e língua são abrangentes.*

11. *Não, esperava algo mais.*

12. *Sim, pois aumenta a minha capacidade de pensar e agir diante da realidade.*

13. *Nos últimos anos sim, novos professores mais capacitados.*

14. *Sim, além de gostar do curso, tinha visto que o mercado de trabalho está sempre a procura de um profissional das Letras.*

15. *Sim, estou aprendendo muito.*

16. *Sim, tenho aprendido muito.*

17. *Sim. Aprendi mais que imaginava.*

18. *Sim. Aprendi a gostar do curso, mas ainda tenho algumas dificuldades.*

19. *Sim. Temos professores capacitados que ‘supri’ nossas necessidades.*

20. *Mais ou menos.*

21. *Não, pois quando eu entrei na Universidade o corpo docente não era bom.*

22. *Não, deveríamos ter um acervo mais diversificado e um laboratório de Língua Inglesa.*

23. *Sim, é o que eu esperava.*

24. *Sim, principalmente por causa da abordagem de teóricos específicos para cada disciplina e de professores capacitados para a matéria determinada.*

25. *Sim.*

26. *Sim, pois aborda assuntos interessantes.*

27. *Sim, me fez mudar de idéia com relação a sala de aula.*

28. *Sim, pois os professores se empenham em dar o seu melhor.*

Percebe-se, pelas justificativas, o peso que o professor desempenha na aprovação do curso por parte dos alunos. As respostas de número 13, 24 e 28 são as mais representativas desse indício, o que mostra que o professor de literatura ainda desempenha grande papel no gosto ou na repulsa pelo ensino de letras e pela literatura.

O que se observa também é que os alunos do curso de Letras acabam por assimilar a postura metodológica de muitos dos seus professores. Nas respostas sobre metodologias a serem adotadas no ensino de literatura, 17 alunos dos 28 formandos que participaram da pesquisa (11 afirmaram não pretender exercer a profissão ao término do curso) demonstram tal influência. Para a questão: “Que metodologia de ensino pretende utilizar em seu futuro trabalho em sala de aula?”, obtiveram-se as seguintes respostas:

1. *Exposição de textos literários, filmes, acústica, estudos dirigidos, contextualização* (aluna que já é professora de literatura).

2. *Leituras, trabalho escrito, filmes e uso de alguns recursos tecnológicos.*

3. *Leitura e análise de textos críticos.*

4. *Leitura de livros, ‘discursões’ sobre os livros e seus contextos históricos e culturais.*

5. *Se eu der aula, a mesma que meus professores.*

6. *Pretendo usar métodos alternativos como: aulas mais dinâmicas, recursos audiovisuais etc.*

7. *Tentarei o possível para se ter um bom resultado.*

8. *Aula expositiva, debate.*

9. *Dinâmica de leitura das obras, pois em casa são poucos os alunos que leem.*

10. *Levar os alunos a conhecer um outro mundo em aulas explicativas, expositivas e participativas, de uma maneira dinâmica e diversificada.*

11. *Análise e outros.*

12. *Com produção textual e dinamicidade na exposição dos conteúdos.*

13. *Leitura e interpretação.*

14. *Se for um professor de literatura, procurarei preparar meus alunos para serem leitores críticos e incentiva-los a ler boas obras literárias.*

15. *Trabalhar com filmes, teatros, estudar juntamente com os alunos o contexto de cada escola literária.*

16. *Flexível, com ênfase na leitura.*

17. *A melhor possível.*

Sobre a questão “Que critérios você pretende usar para selecionar os textos?”, 13 não responderam e os demais mencionaram:

1. *A leitura anterior dos textos.*

2. *Escolher autores sérios que fazem pesquisas interessantes.*

3. *Além da escola literária que eu vou trabalhar, os livros que eu conheço e também livros acessíveis aos alunos.*

4. *Ainda não sei, mas com certeza não será desinteressante.*

5. *Usar meu conhecimento adquirido na universidade e usar textos de autores importantes e conhecidos.*

6. *Simplicidade, direto, chamativos.*

7. *Pesquisas, consultas e análises.*

8. *A princípio, resumir cada obra para os alunos, em seguida deixa-los escolher qual a mais interessante para ser trabalhada.*

9. *Adequação ao conteúdo estudado.*

10. *Ter em base os que já li anteriormente.*

11. *Contexto histórico e sequência cronológica de escolas literárias.*

12. *Antonio Candido, Bosi e outros.*

13. *Através de muitas leituras e ter muito conhecimento das obras, para que meus alunos também se interessem por leitura.*

14. *Depende muito da grade curricular, mas fazer o máximo para escolher o melhor, com linguagem concisa e eficiente.*

15. *Nível de interesse dos alunos.*

Essas respostas demonstram que a concepção dos futuros professores sobre o trabalho com o texto literário está atrelada ao contato que tiveram com a literatura e com as posturas e metodologias de seus professores, tanto do ensino médio quanto da universidade. Tal fato é estimulante, pois se os professores, tanto os dos EM como os da universidade, perceberem seu papel na formação dos futuros professores, e adotarem uma postura engajada nessa formação, a situação pode ser revertida. No entanto, se esse posicionamento não existir, o círculo vicioso de má-formação vai permanecer.

Cabe lembrar que, um método “pronto e acabado” não é receita para a eficácia no trato com a literatura, pois, como bem ressalta Décio Pignatari em entrevista a Rocco (1992),

[...] um método não substitui a sensibilidade e a inteligência do professor; um professor sensível e inteligente vale mais que dez livros, até com bons métodos. O professor continua sendo uma determinante. E os alunos sentem isso. Eles não são robôs. Mesmo no ensino secundário quando um professor diz coisas inteligentes e interessantes, eles gostam muito. Não é verdade que não gostam de literatura. Eles não têm esse preconceito. Por exemplo, um moleque de 17 anos está no colegial e parece interessado por arquitetura. E com que ele está vibrando agora? Está vibrando com *Serafim Ponte Grande* do Oswald. O aluno em si não é contra a palavra. A palavra escrita, tal como foi sendo desenvolvida, com todo mundo aborrecendo, dizendo que é preciso ler porque a cultura depende de leitura, é um negócio muito careta que aborrece os adolescentes. Porém, se ela for colocada ao nível de outros signos, ele vai achar interesse nisso como acha em estórias em quadrinho (PIGNATARI, 1992, p. 132).

Torna-se imprescindível, como se vê, criar no ambiente pedagógico um clima favorável à leitura, marcado por interações abertas e democráticas. Interações que vão permitir muitas leituras de um mesmo texto, por sujeitos que têm histórias, competências, interesses, valores e crenças diferentes. Ao professor cabe reconstruir com seus alunos a trajetória interpretativa de cada um, buscando compreender a construção de cada sentido apontado. A diversidade ainda deve ser o eixo dos propósitos da leitura, determinando diferentes tipos de relação com o texto.

4 Uma solução possível: como sair do círculo vicioso

No capítulo anterior procurou-se configurar a situação do ensino de literatura na UEG de Campos Belos, avaliando os desafios enfrentados pelos professores de Literatura dessa UnU: os de combate ao círculo vicioso da leitura, fortalecido pelas práticas ruins e atitudes equivocadas que minimizam o esforço da universidade e maximizam a antipatia que os futuros professores de literatura alimentam pela matéria – antipatia essa que irá realimentar, por sua vez, o círculo.

De certa forma, os desafios das contingências, do repertório, do texto e do método, envolvem, respectivamente todos os agentes dessa problemática: o governo e a sociedade organizada (que devem minimizar as mazelas sociais e tornar o ensino mais acessível para os brasileiros de baixa renda, com meios que permitam aos estudantes uma carga de trabalho menor para poderem se dedicar aos estudos); a escola e os pais (que precisam preparar de fato os estudantes para o ensino universitário, incluindo aí o letramento básico, que os dote de um repertório mínimo de literatura e de gosto e habilidades básicas para a leitura e a compreensão de textos literários de diferentes níveis artísticos, propostas e estratos sociais) e, por último, a própria universidade (a mais habilitada a enfrentar o círculo e rompê-lo por meio de práticas e medidas duradouras e efetivas).

No presente capítulo o objetivo é mostrar que a universidade possui recursos para minimizar as contribuições de cada um daqueles agentes para o fortalecimento do círculo vicioso. É a universidade, mais que o governo, a sociedade, os pais e a escola, que pode romper o círculo, preparando professores que tenham condições, por sua vez, de fortalecer cada um daqueles autores na meta de enfrentamento da crise da leitura no país. O professor Armando Ferreira Gens, em seu texto *O ensino de literatura brasileira nas faculdades de formação de professores: propostas metodológicas*, também menciona a importância dessa preparação dos professores:

[...] faz-se necessário romper com uma série de tabus e preconceitos que, com frequência, dão forma às representações sociais e escolares do profissional [professor] e da disciplina [literatura]. Torna-se, ainda, importante criar condições para que o futuro professor discuta tais representações, pois, caso contrário, reproduzirá o que se espera dele e demonstrará receio de tomar caminhos diferentes daqueles já

demarcados pelos cacoetes do ensino de literatura brasileira. (GENS, 2002, p. 1, 2).

Para demonstrar isso, serão retomados os pontos do capítulo anterior, apresentando uma proposta de enfrentá-los por meio do auxílio dos autores que se debruçaram sobre cada um desses problemas. Para tanto, apresentou-se o resultado de pesquisas com os alunos ingressantes no curso de Letras e sua situação como leitores e estudantes de literatura. Neste capítulo, serão analisados dados colhidos junto aos formandos de Letras, refletindo sobre as informações colhidas com esses professores iniciantes.

4.1 O primeiro elo: contingência sem impotência

Num país subdesenvolvido como o Brasil, a tarefa educacional se contingencia por diversos fatores, dos quais o principal é quase sempre o das dificuldades financeiras dos estudantes. A literatura, infelizmente, ainda é uma espécie de exceção, para nós, brasileiros; até mesmo para aqueles que fizeram dela uma opção de vida e uma profissão. É o que se pode constatar nas respostas à seguinte pergunta feita aos formandos de Letras da turma de 2008 na pesquisa de campo: “Tem tempo livre suficiente para ler e realizar as atividades propostas pelo curso? Se não tem, por quê?” A essa pergunta, dos 28 participantes da pesquisa, apenas oito alunos responderam “Sim”. Dois não responderam e a grande maioria, 18, apresentaram as seguintes respostas:

4. Trabalho o dia todo e até nos finais de semana, pois sou músico. No meio de semana ensaio com a banda, no final de semana viajo para tocar.

5. Porque trabalho o dia todo.

6. Não tenho tempo suficiente, porém tento realizá-las às madrugadas.

7. Quase não tenho tempo, pois trabalho muito.

8. Não, pois trabalho muito.

9. Trabalho o dia todo, quando saio mais cedo ajudo meus filhos nas atividades escolares; trabalho de segunda a domingo é um pouco complicado, às vezes fico muito estressada.

10. *Não tenho em virtude das minhas atividades empregatícias, e aproveito as madrugadas para estudar e realizar as leituras.*
11. *Não muito, pois trabalho 2 períodos.*
12. *Não. Pois trabalhar, estudar e ainda cuidar dos pais, irmãos e filhos, às vezes torna-se impossível de ler os textos solicitados.*
13. *Não, pois o trabalho toma boa parte do tempo. E o cansaço atrapalha.*
14. *Não, pois trabalho em tempo integral.*
15. *Não, porque chego muito cansado da faculdade e não tenho ânimo para estudar.*
16. *Não. Ser dona de casa não é fácil. Mas quando se tem um objetivo, sempre há um jeito.*
17. *Não, porque trabalho o dia todo e só tenho um pouco de tempo no final de semana.*
18. *Não. Porque trabalho durante o dia e estudo à noite.*
19. *Não, porque trabalho.*
20. *Não, porque o meu trabalho me ocupa muito tempo.*
21. *Não, porque trabalho durante a semana (40 horas) no Programa do Trabalho Infantil e nos finais de semana numa loja de decorações.*

Como se vê, a necessidade de subsistência e a conseqüente falta de tempo para leitura e estudo são um dos principais obstáculos da formação de professores de literatura no nordeste goiano. Viu-se anteriormente que esses estudantes não escolheram o curso de Letras porque eram, necessariamente, apaixonados pela língua e pela idéia de serem professores dessa matéria. Se já é quase impossível encontrar ânimo e disposição para enfrentar o cansaço e a falta de ocasião para leitura e estudo em alunos propensos às letras, o que fazer no caso de alunos não vocacionados e ainda contingenciados pela situação financeira, que os constrange ao trabalho exclusivista?

Uma saída para essa desmotivação pode estar na conscientização e na mobilização. A universidade precisa refletir sua prática como formadora de professores de literatura e os alunos, por sua vez, precisam ser conscientizados da importância de sua formação para suas próprias vidas e para as comunidades onde irão atuar. Afirma-se isso porque a pesquisa de campo realizada leva a perceber que o trabalho nem sempre é visto como um “mal necessário” para os alunos. Ou seja, nem todos trabalham

realmente para a subsistência, nem porque necessariamente passariam fome se abandonassem o emprego.

Se há um aspecto evidente do papel da universidade no círculo vicioso é este. Ela tem fracassado na maior parte dos casos de alunos sem vocação e desmotivados; ela não vem conseguindo reverter a antipatia e a frustração do alunado para com o curso que não puderam evitar e nem consegue levá-los, no decorrer dele, a se interessarem pela literatura e pela idéia de serem professores.

Disso resulta que grande parte dos futuros professores não considera que sua formação mereça uma dedicação maior que as quatro horas diárias que reservam às aulas noturnas. Alguns alunos não são tão carentes financeiramente que não pudessem sair de um dos empregos, ou mesmo ficar às custas dos pais, dedicando-se apenas à sua própria formação, mas não consideram isso uma alternativa interessante. O que se percebe é que a leitura e o estudo são algo enfadonho e mesmo sacrificante para muitos, que se “escondem” atrás do emprego.

A seguir, algumas propostas que poderiam minimizar a crise na leitura em nível universitário na região. As pesquisas constataram que boa parte dos eventos científicos na UnU Campos Belos são de natureza local, sem a participação de estudantes e/ou estudiosos de outros locais e instituições de ensino. Constataram também que costumeiramente os alunos são receptores passivos desses eventos, em que apenas os professores, muito frequentemente, são ouvidos e apresentam suas palestras, comunicações e oficinas.

O espaço universitário precisa, portanto, ser democratizado de maneira a abranger o estudante de Letras. Os simpósios, seminários e congressos locais precisariam ser mais frequentes e neles deveriam se apresentar profissionais reconhecidos na área e cujo exemplo serviria para gerar imagens mais positivas do profissional de letras do que aquelas que os cursandos demonstram possuir, como ficou exposto em muitos momentos das respostas transcritas da pesquisa de campo.

Além disso, esses eventos precisam abrir espaço para a voz dos estudantes, que se apresentariam por meio de oficinas, comunicações e, até mesmo mesas-redondas. Tais ações, certamente contribuiriam para um maior entusiasmo com a literatura e para uma maior conscientização da necessidade do estudo e do repertório.

Outra proposta é fomentar a participação dos alunos em congressos e eventos científicos de outras instituições e localidades, levando-os a se firmarem como pesquisadores e geradores de conhecimentos. Isso certamente aumentaria sua consciência de responsabilidade com o conhecimento gerado também a partir de suas experiências pessoais.

Quanto ao problema do tempo disponível para leitura e o estudo, alguns exemplos isolados apontam no sentido de soluções tópicas. É o caso dos grupos de estudos para fins de semana. O professor, consciente da situação real dos alunos, precisa contemplar mais atividades extraclases em alguns aspectos e noutros aproveitar o espaço e o tempo da sala de aula para promover a leitura e a reflexão guiada das leituras imprescindíveis.

Todavia, além da iniciativa apontada, a postura e o papel do professor no processo formador de leitores/docentes de leitura literária precisa ser parte de uma abordagem completa e continuada, à altura da relevância que esse profissional ocupa na problemática enfrentada pelo curso de Letras na UnU pesquisada. Mostrou-se no capítulo anterior que o professor da UnU dispõe de uma imagem bastante positiva perante o alunado. Apesar do aparente paradoxo, é bem possível que o professor da UnU conte com mais reconhecimento que os profissionais de cursos de Letras de Universidades mais privilegiadas, onde outros aspectos do processo educativo, muito mais favoráveis, acabem por caracterizar o professor como uma parte a mais do todo.

Não obstante, as soluções não devem ser deixadas a cargo da percepção e do esforço individual e isolado de cada professor; nem mesmo se deve esperar que elas surjam espontaneamente da inegável admiração que os alunos dessa UnU alimentam por seus professores. O corpo diretor da Unidade e do curso de Letras como um todo precisa tomar consciência das dificuldades que enfrenta e formalizar essa compreensão, inclusive estimulando e orientando os professores a compartilhar percepções e posturas diante da crise de leitura existente onde atuam. Direção e corpo docente devem assumir medidas efetivas para transformar a situação, traçando, inclusive, metas a médio e longo prazo.

Uma meta que, sem dúvida, muito contribuiria para melhorar a situação do ensino de Letras na UnU seria o aterramento do fosso cultural existente entre

professores (a maioria pertencente a espaços culturalmente privilegiados) e alunos (vitimados, em grande parte, pela herança cultural e sócio-econômica desabonadora).

O referido desencontro, agravado pela frustração da impotência metodológica, pode redundar, se é que já não redundava, em desprezo por parte dos professores e hostilidade aberta por parte do aluno, ferido em sua autoestima e abatido pela incapacidade de entender e aceitar os critérios do professor.

Quanto a esse ponto, percebe-se que a UnU Campos Belos precisa ver no estágio supervisionado uma oportunidade ímpar de diminuir o impacto que as contingências diversas têm sobre a qualidade da formação do professor de língua portuguesa e literatura e fazer dessa percepção um esforço organizado e sistematizado por meio de procedimentos e posturas duradouros. É, por exemplo, ocasião para o professor perceber que está ajudando a formar um profissional que atuará numa dada situação cultural e socioeconômica concreta, na qual certas estratégias funcionam e outras não. Já o aluno tem aí oportunidade de perceber que aquilo que aprende na universidade é sua formação e sua capacitação para atuar como um professor, nada, portanto, desprezível ou abstrato.

Da experiência dos estágios supervisionados, resultam novas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas o mais enriquecedor é justamente a revisão de valores e posturas diante da experiência do formando com a realidade da sala de aula, tanto por parte do seu professor quanto dele mesmo. Professores e alunos passam a ver-se com outros olhares quando o estágio supervisionado é bem conduzido.

A UnU Campos Belos, mesmo tendo em seu corpo docente professores na grande maioria “visitantes”²⁰, oriundos de médios e grandes centros urbanos, não formalizou ainda a compreensão da natureza e desdobramentos desse relevante fator. As pesquisas apontam no sentido de que os alunos, por sua vez, possuem uma percepção a respeito e elaboram respostas psicológicas e valorativas para esse fato, atribuindo a ele, algumas vezes, a responsabilidade pela forma como os chamados professores “de fora” ministrariam, as exigências e “intolerâncias” que apresentariam na condução de suas disciplinas.

Portanto, isso demandará da instituição um esforço no sentido de dirimir o conflito, que só raramente se explicita e assume um caráter impeditivo, mas que de fato

²⁰ Chamamos “visitante”, por falta de termo melhor, o professor que possui residência fixa fora da cidade de Campos Belos e para ali ocorre periodicamente a fim de ministrar suas aulas.

existe e resulta, evidentemente, do desencontro das duas visões de mundo sobre o papel da cultura letrada e da literatura e o seu valor humano e científico.

Pelo que mostram os dados da pesquisa de campo, seria fundamental que os alunos também fossem ouvidos nesse processo e considerados como atores fundamentais das soluções a serem encontradas. Quanto ao professor, este precisa ser inserido na problemática do seu curso, descobrir que ele não é uma sumidade ministrando a tabulas rasas, isoladas de uma herança cultural e socioeconômica, mas um professor que intermedia a interação do aluno com o conhecimento e com o mundo. Deve, portanto, ser inserido nas diferentes problemáticas que envolvem seu público: os dilemas e a realidade dos alunos precisam ser conhecidos e reconhecidos nos programas de curso, nos planos e aulas, nas metodologias e nas posturas do professor de Letras.

Em contrapartida, o aluno poderá extrair daí melhores meios de fazer a sua parte do processo: ampliar sua visão do fenômeno literário como algo distinto e muitíssimo mais rico que o da aquisição do diploma e a garantia de uma profissão. A apatia e o cinismo, detectados em algumas respostas já descritas acima, provavelmente diminuirão.

Assim, professores, direção e alunos devem tornar-se parceiros e efetivar uma espécie de pacto colaborativo para a melhoria da qualidade do ensino e da formação dos futuros profissionais de Letras. Esse pacto exige que as partes estejam dispostas a reconhecer falhas e a assumir um compromisso com a mudança. Isso inclui fazer concessões – como ao cinema, à música e à TV (nas espécies e variedades nas quais o aluno se reconhece) –, por parte do professor, e mudança na forma de encarar o estudo e a literatura, por parte do aluno.

4.2 O segundo elo: abstrair sem distrair

A questão, todavia, reconhece-se, é realizar esse processo sem que ele resulte em algo inócuo e ainda mais desestimulador. O pacto entre o professor e o aluno não pode ser de natureza tal a prejudicar a qualidade do ensino e da formação, na mesma proporção em que a preocupação com essa última não pode servir como

justificativa para a apatia e o desinteresse do professor que se nega a reconhecer a situação, pensar nela e buscar soluções para a mesma.

A experiência em sala de aula, como coordenadora, e mesmo no exercício da pesquisa de campo feita para o presente trabalho, leva a perceber que os professores, em geral, têm receio de repensar posturas e valores temendo justamente um esvaziamento destes últimos: um temor costumeiro é o de trocar seriedade e profissionalismo por “paz” e conciliação com os gráficos e com os “interesses” dos alunos.

A expressão “repensar”, no contexto da didática, pode sugerir que o professor está sendo constringido a trair sua disciplina e os valores que lhe dão suporte ao colaborar com aberturas e revisões de posturas e metodologias. Mas o esclarecimento pode resolver esse impasse, pois é muito comum que o professor esteja apegado justamente a valores equivocados. É o caso das licenciaturas em Letras, que podem não possibilitar que os docentes percebam a natureza do curso e, conseqüentemente, não saibam distinguir o enfoque de um curso formador de professores e o de um formador de pesquisadores. Trata-se de uma diferença bastante relevante para os resultados do processo, como o demonstrou Vera Lucia Mazanatti (2007).

Um importante passo é relembrar continuamente que os cursos oferecidos são de licenciatura e que, portanto, a abordagem básica é a do ensino e não a da pesquisa. O professor universitário de Letras precisa ter consciência de que há propostas de ensino mais adequadas para alunos que serão pesquisadores de literatura; abordagens essas distintas das que precisam ser adotadas para o preparo de futuros professores de língua portuguesa para ensino fundamental e médio. (MAZANATTI, 2007)

Isso não significa “cortar” do programa autores ou enfoques supostamente “difíceis demais” ou muito “profundos”, mas ter sempre presente que o público é formado de futuros professores da rede municipal e estadual de ensino, que estarão formando os leitores de amanhã. Esse e outros aspectos fazem crer que há uma necessidade de ênfase da licenciatura na proposta do curso de Letras na UnU, o qual deve priorizar as habilidades pretendidas e não os conteúdos das ementas. A literatura deve ser enfocada como elemento universal de formação humana, que ultrapassa as questões linguísticas, artísticas e mesmo pragmáticas mais imediatas. Uma vez que ela, como toda arte, é a manifestação do homem, oriunda de uma prática social, feita pelo

homem, também o ajuda a humanizar-se. Aqueles que terão a missão de ensinar o valor e a necessidade da leitura literária devem aprender com a reconhecida contribuição humanista do crítico Antonio Candido, para quem a literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (CANDIDO, 1972, p. 806)

Assim, o que o curso de Letras precisa é conseguir transmitir aos futuros professores a convicção de que se a literatura humaniza, o distanciamento dela priva o indivíduo de diversas possibilidades de crescimento e enriquecimento, pois a leitura do texto literário “pode se constituir num fator de liberdade e transformação dos homens”. (SILVA, 1986b, p. 21)

Um professor de língua portuguesa deveria conhecer a proposta de literatura de Steiner (1988), que percebe na literatura uma dimensão humanista. A leitura de textos literários pressupõe, segundo esse autor, a formação do sujeito, por permitir que ele encontre no livro as experiências de outros homens e descubra novas possibilidades humanas em si mesmo. A marca central está em permitir a saída de si para encontrar o outro. Isso provoca medo e deleite, pois o homem, ao se desprender de si, questiona sua própria identidade. Constata-se, no entanto, que essa abertura só tem a acrescentar ao indivíduo e à instituição universitária.

Abstrair nas aulas de literatura não necessariamente deve significar o uso puro e simples de parafernália tecnológica ou jogos lúdicos. Há muito mais resultado em se fazer a literatura dialogar com meios e recursos diversos quando a concepção que se tem dela é algo semelhante ao que pretendeu o escritor Mario Vargas Llosa, para quem a literatura é

uma das ocupações mais estimulantes e enriquecedoras do espírito humano, uma atividade insubstituível para a formação de cidadãos na sociedade moderna e democrática. Por essa razão, ela deveria ser semeada nas famílias desde a infância e fazer parte de todos os programas educacionais (2003, p. 98).

Para esse escritor, o pouco contato com a literatura escrita faz com que uma sociedade se expresse com imprecisão, pobreza de nuances, falta de clareza, de correção e com superficialidade perante aquela sociedade que cultivou em seu seio o contato com os textos literários: “Uma humanidade sem romances seria muito parecida com uma comunidade de gogos e afásicos” (LLOSA, 2003, p. 99). Para ele, nenhuma outra disciplina “substitui a literatura na formação da linguagem” (p. 99). É através desse

contato que o indivíduo (só para ficar nos resultados mais imediatos), melhora seu vocabulário, sua capacidade de abstração, seu conhecimento de mundo e, com isso, consegue exprimir-se melhor e compreender melhor aos outros.

Compartilhar com os alunos uma tal visão da literatura é que será a grande conquista dos professores. Essa é certamente uma forma de tornar sua tarefa mais interessante, sem “traí-la” nem substituí-la. Os jovens estudantes, geralmente tão simpáticos às idéias de rebeldia e inovação, precisam descobrir o caráter “subversivo” da arte e da literatura. Sem esta, a mensagem crítica sofreria irreparável perda, pois a boa literatura proporciona radical questionamento do mundo em que vivemos. Assim, “qualquer texto literário de valor transpira uma atitude rebelde, insubmissa, provocadora e inconformista” (idem, p. 100). Consequentemente, ainda segundo Llosa, o texto literário nos tornaria “diferentes: mais ricos, mais felizes, mais intensos, mais complexos e mais lúcidos” (idem, p. 100).

Formar-se-ia uma sociedade livre, com cidadãos livres intelectualmente, críticos, responsáveis e criativos. Liberdade que permitiria ao cidadão observar melhor o mundo em que vive para tentar transformá-lo no mundo em que gostaria de viver. Tal busca de melhoria não existiria se não fosse essa insatisfação, essa rebeldia a que se refere Llosa e que seriam provocadas pelo contato com novas perspectivas dadas através da leitura dos textos literários.

O desejo por um mundo melhor impulsiona a luta por uma humanidade real, de igualdade de direitos e oportunidades. E a literatura faz esse papel, liberta as consciências para transformar utopias em realidades. A literatura, mais do que passatempo, é um meio indispensável para formar cidadãos críticos e livres.

Essa dimensão do contato apropriado e prazeroso com a literatura como um deflagrador de transformações é assim descrita pelo filósofo Benedito Nunes:

[...] da adesão a esse “mundo de papel”, quando retornamos ao real, nossa experiência, ampliada e renovada pela experiência da obra, à luz do que nos revelou, possibilita redescobri-lo, sentindo-o e pensando-o de maneira diferente e nova. A ilusão, a mentira, o fingimento da ficção aclara o real ao desligar-se dele, transfigurando-o; e aclara-o já pelo *insight* que em nós provocou. (NUNES, 1996, p. 3)

Ainda segundo Candido, a literatura satisfaz a necessidade universal de fantasia; contribui para a formação da personalidade e também é uma forma de

aquisição de conhecimento, pois ela, “como a vida, ‘ensina’ na medida em que atua com toda a sua gama” (CANDIDO, 1972, p. 805). Noutro momento, Candido chega a afirmar que a literatura é – como toda arte, segundo ele –, socialmente estabelecida:

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. (2000, p. 20)

Rildo Cosson corrobora esta posição a respeito do conhecimento sobre nós mesmos, inserindo a literatura nesse processo. Para o estudioso, através do texto literário temos a possibilidade de encontrar o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. (COSSON, 2006, p. 17)

A vivência do literário não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como vivenciar essa experiência. Ou seja, a palavra feita matéria na poesia é processo formativo tanto da linguagem quanto do leitor, conforme Cosson. A leitura nos fala de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, “assim como nos dizer a nós mesmos”. (op. cit. p. 17)

Mesmo conhecendo, em tese, os benefícios que o contato com a literatura traz para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, a universidade e as escolas atuam de modo distinto dessa percepção e os equívocos didáticos cometidos no ensino e na prática da leitura de textos literários ainda são inúmeros. Os cursos de formação de professores de Letras não podem deixar de saber o que se passa na realidade do ensino de literatura nas escolas. Nestas, dever-se-ia encontrar ambiente favorável à aquisição do gosto pela leitura, principalmente através de textos artísticos. Isso é o que nos apresenta Richard Bamberger em seu livro *Como incentivar o gosto pela leitura* (1995). Todavia, a realidade, salvo raras exceções, é outra. Angela Kleiman apresenta alguns aspectos relativos ao funcionamento da sala de aula que podem contribuir para a configuração desse problema:

Referimo-nos, por exemplo, ao lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, à pobreza no seu ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola) ou, ainda, à própria formação precária de um grande

número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler. (2001, p. 15)

Para a autora, o ato de formar leitores exige “ter paixão pela leitura”, pois não agradaria a ninguém fazer aquilo que se acredita ser difícil demais, ou do qual não se consegue extrair sentido (op. cit.). Se sabemos que, conforme Ezequiel Theodoro da Silva, “a leitura, se elevada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não-racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade)” (SILVA, 1997, p. 22-23), o seu ensino bem articulado, é crucial para a formação desse leitor.

Se a UnU consegue transmitir essa lição aos seus alunos, a literatura tornar-se-á mais interessante sem que isso signifique que ela será substituída por alguma outra coisa que se considere mais “colorida e divertida”. A universidade precisa desconstruir a falsa dicotomia estabelecido/sério *versus* repensado/avacalhado, muito mais comum do que se pensa. Abrir-se para exame não significa trocar por coisas mais divertidas o ensino da literatura, como é senso comum, mas permitir que a troca de idéias o enriqueça.

4.3 O terceiro elo: texto sem pretexto

A literatura não é importante *porque* cai no vestibular
e sim cai no vestibular *porque é* importante.

Dito popular.

A “gratuidade” da literatura, ou, como bem definiu Theodor W. Adorno (2003), sua natureza essencialmente artística, que renega a instrumentalização e que alcança sua contribuição para os homens e para a sociedade justamente em exercer essa função libertadora única, eis a visão de literatura que o ensino universitário precisa conservar. Para os que consideram que apenas alguns interesses podem ferir a essência da literatura, enquanto outros seriam inofensivos, Adorno responde com uma grande preocupação em alertar contra a apropriação da literatura, com intuídos quaisquer que sejam. Para ele, a literatura deve estar a salvo de toda e qualquer manipulação

ideológica, de direita ou de esquerda. Em “Palestra sobre lírica e sociedade” afirma que “[...] nada que não esteja nas obras, em sua forma específica, legitima a decisão quanto àquilo que é seu teor, o que foi poeticamente condensado, representa em termos sociais”. (ADORNO, op.cit., p. 68)

No capítulo três deste trabalho demonstrou-se, por meio de estudos como o de Lajolo, que o texto literário não pode ser pretexto para interesses outros, como o de ensinar gramática. Foi exposto também que a universidade, premida por contingências, costuma se render ao texto-pretexto para tentar minimizar problemas como os déficits de habilidades e de conteúdos apresentados pelos alunos recém-introduzidos nas faculdades, principalmente os déficits relacionados ao conhecimento e domínio da norma culta da língua.

Na formação do professor de Letras precisa haver um espaço no programa do curso dedicado a dotá-lo de conhecimentos sobre os modos de percepção da gramática normativa por parte da sociedade como um todo, uma vez que é o senso-comum sobre linguagem um dos principais obstáculos que o futuro professor de literatura, tão bem intencionado, irá enfrentar. Aulas de linguística e de língua portuguesa, propostas como a de Marcos Bagno (1999), podem dotar os futuros professores de recursos para entender que seus alunos associam língua portuguesa com gramática normativa e têm a tendência a rejeitar propostas de ensino pautadas pela decisão de não fazer da literatura pretexto gramatical. Dessa forma, o ensino universitário não deveria se limitar a mostrar que isso não tem base científica, mas também preparar os professores a lidar com as resistências que, de outro modo, podem acabar inviabilizando o estudo do texto literário como um fim em si mesmo.

Sendo as dificuldades apresentadas pelos alunos consequência de sua pouca ou nenhuma leitura literária, a melhor forma de o ensino universitário reverter a situação do texto-pretexto é justamente habilitando os futuros professores a se tornarem capazes de, na terminologia de Maria Inês Batista Campos (2003), ensinar o prazer de ler. Ensinar o que é e como se adquire o prazer de ler deve ser preocupação de um curso de licenciatura em Letras. Ana Mariza Ribeiro Filipouski compreende a necessidade de o professor conhecer as relações entre as fases vividas pelos educandos e o tipo de proposta que pode resultar numa leitura prazerosa pois, segundo ela, “o treinamento da consecução da leitura deve variar, adaptando-se a um conceito progressivo, entendido

como processo mental” (FILIPOUSKI, 1998, p. 108). Se o professor conhece os mecanismos do referido processo, são grandes as chances de monitorá-lo adequadamente.

Na UnU Campos Belos a prática da sala de aula reflete uma centralização das leituras. À primeira vista, isso sugere que o texto literário não está sendo “pretextualizado”, o que parece se confirmar nos dados a seguir, obtidos na pesquisa de campo feita com formandos de Letras. Excetuando-se os seis alunos que não responderam, foram obtidas as seguintes respostas para o questionamento: “Quais as atividades extraclasse sugeridas por seus professores?”

1. *Não me lembro de nenhuma.*
2. *Leitura de obras e textos críticos, trabalhos escritos.*
3. *Estudo dirigido.*
4. *Leitura de obras, Estudo dirigido.*
5. *Leitura e análise de livros (obras literárias).*
6. *Leitura de obras e dos textos críticos.*
7. *Estudo dirigido, artigo, resenha e síntese.*
8. *Estudo dirigido, artigo, seminários e leituras de livros literários.*
9. *Estudo dirigido.*
10. *Pesquisas, leituras, estudo dirigido, debates.*
11. *Leitura das obras.*
12. *Que leiamos as obras sugeridas e que busquemos mais, além do que se estuda em sala de aula.*
13. *Leituras de obras contemporâneas.*
14. *Estudo dirigido.*
15. *Leitura.*
16. *Leitura das obras literárias e dos críticos.*
17. *Estudo dirigido.*
18. *Estudo dirigido.*
19. *Muita leitura.*
20. *Leitura de livros e teóricos que discutem o assunto e pesquisas.*
21. *Leitura de obras e críticos, estudo dirigido.*
22. *Resenha, artigo, estudo dirigido.*

Não se pode negar que há uma presença marcante dos textos e obras-base na prática diária dos cursandos. Isso não significa, todavia, que o foco do ensino não esteja sendo instrumentalizado e, o que é pior, que isso não esteja criando um modelo pedagógico de instrumentalização para os alunos que terão como referência no momento de sua atuação os modelos adquiridos em sua formação. As respostas às seguintes questões revelam um outro aspecto desse ensino, menos tranquilizador:

“Assinale o que predomina nas aulas de literatura”:

1. *A periodização da literatura* - 12
2. *O contexto sócio-histórico-cultural das obras* - 24
3. *O enfoque na figura dos autores dos períodos literários* - 16
4. *O enfoque apenas no texto* - 2
5. *O enfoque na historicidade do texto* - 10
6. *Outro: (especificar)* - 0

“O que você entende por literatura hoje é diferente de quando ingressou no curso? Por quê?”

1. *Não é diferente porque confesso que sei muito pouco sobre literatura assim como antes de ingressar na faculdade.*

2. *Sim. Porque podemos compreender e refletir a respeito de alguns aspectos da realidade, na qual estamos inseridos, bem como, alguns fundamentos ideológicos sociais.*

3. *Sim, pois meu conhecimento está mais amplo.*

4. *Sim, pois no ensino médio o ensino de literatura é mais voltado para datas e algumas características e a universidade aborda a literatura sob aspectos mais amplos no qual busca compreender o contexto histórico, cultural do assunto estudado.*

5. *Com certeza, pois ao longo do curso, obtive um conhecimento mais aprofundado que me possibilitou uma compreensão desenvolvida sobre os seus pressupostos, conceitos e características.*

6. *Sim. No ensino médio o estudo de literatura é voltado para datas, características da escola literária e uma análise superficial, chamada de ficha “literária” sobre uma obra. Já na universidade estudamos aspectos mais profundos das obras, como o contexto histórico e cultural e outros.*

7. *Sim. A cada ano aprofunda o conhecimento.*

8. *Sim.(2)*

9. *Totalmente diferente, hoje fazendo o curso tive o conhecimento de uma visão crítica e mais ampla em relação as obras e os autores. Aprendi [a] gostar muito.*

10. *Sim. Porque além de fazermos análises profundas das obras estudadas, também estudamos o contexto sócio-cultural e críticos sobre a determinada obra.*

11. *Sim, pois hoje possui um conhecimento mais amplo.*

12. *Sim, mais esclarecimento.*

13. *Sim, antes eu pensava que a literatura era apenas uma disciplina curricular, mas hoje eu garanto que a literatura é muito mais que isso, é um novo muito conquistado principalmente através da leitura, e do conhecimento sobre literatura, mas que além de ser ainda vista como uma disciplina, a literatura apenas não educa, mas humaniza todo e qualquer indivíduo que a detém.*

14. *A literatura por ser representação de um povo, emoções, dores, amores, entrelaçados em meio cultura e religião, tem como principal objetivo mostrar a arte, que se caracteriza através da poesia, da dança, da prosa e outras.*

15. *Sim, aperfeiçoou.*

16. *Literatura são todas as formas de expressão artística de uma sociedade, no qual levará o indivíduo ao conhecimento de si próprio e do mundo.*

17. *Sim. Porque quando entrei na faculdade, não tinha o hábito da leitura.*

18. *Sim. Porque antes não possuía muitos conhecimentos.*

19. *Sim, aprendi a analisar.*

20. *Hoje entendo de forma mais aprofundada.*

21. *Com certeza tem um conhecimento amplo e diversificado, não só na literatura brasileira com em outras.*

22. *Não se pode nem comparar, hoje particularmente sei exatamente identificar na obra os movimentos literários, o contexto da época em questão.*

23. *Sim, porque anteriormente o conceito de literatura para mim se restringia a simples análise de uma obra (fichas literárias) com ênfase em aspectos como: movimento literário, momento histórico, trechos de obras e elementos constitutivos do enredo. Hoje, o conceito de literatura vai além das obras (seu corpus) e abre reflexões sobre amplos assuntos, além do compromisso com a arte, é claro.*

24. *E como, porque antes eu nem sabia o que era literatura e nem para que servia.*

25. *Sim, antes não tinha importância, hoje vejo que a literatura me tornou uma pessoa capaz de criticar, analisar.*

26. *Não respondeu (2).*

Como se vê, mesmo que os professores pensem estar focando o estudo literário como um fim em si mesmo, a percepção que a maioria dos alunos fazem da proposta é bem outra. À exceção de um ou outro, que compreende a dimensão humanística da literatura, a palavra “contexto” e a expressão “contexto histórico” são frisadas pelos pesquisados, que supõem que seja esse o sentido de estudo mais aprofundado de um texto literário. Dessa forma, apenas parte do processo está sendo alcançado, pois as respostas não sugerem haver uma interação dialógica com texto literário. Segundo Filipouski, “se se tem em vista o crescimento linguístico e cultural da juventude, uma das tarefas prioritárias da educação em língua portuguesa é ensinar a ler o texto, compreendendo-o, situando-o no seu contexto e atualizando seus valores” (1988, p. 131).

Um outro aspecto do problema pode, no entanto, ser contemplado. Para João Wanderley Geraldi (1997), conforme a relação que se estabelece com o texto teremos: leitura-busca-de-informações; leitura-atividade; leitura-fruição e leitura-pretexo. Discutindo a leitura-pretexo, Geraldi afirma não ver problema no fato de um texto ser utilizado como pretexo para certa prática escolar. A questão estaria, segundo ele, em como a escola constitui sua relação com os modelos: trata-se de optar entre uma relação de submissão, para pura imitação, e uma relação crítica e criativa, para se ampliar o sistema de referências culturais e simbólicas.

Tem-se aqui delineada a necessidade de atribuir sentido a toda e qualquer prática de leitura. Como foi destacado por Kleiman (2001), as interações conferem sentido ao ato de ler e toda atividade pedagógica relativa a ele deve ser exequível, relevante e dotada de sentido, numa cadeia ininterrupta.

O problema da indiferença pode estar por trás do fato de o ensino universitário não estar conseguindo alcançar níveis desejados como respostas dos alunos às leituras feitas. Boa parte do *corpus* de obras literárias trabalhadas nos cursos de letras é composto do chamado cânone, obras que a teoria e a crítica nacionais e internacionais

“consagrou”. Certos veios da cultura e da literatura ainda são estigmatizados pelos programas universitários, que fazem, por exemplo, vista grossa para as literaturas *naif*, principalmente as de fonte oral.

Acontece que, como já se demonstrou nesse trabalho, os alunos dominam cada vez menos as obras consagradas da literatura nacional e internacional e apresentam um grande desejo de que obras mais populares sejam lidas e reconhecidas pelos programas de Letras. Assim, a literatura oral deve ser conhecida, reconhecida e fazer parte dos planos de curso, ao lado das outras variantes literárias, como forma de permitir que os alunos, provenientes de um meio cultural em que a oralidade predomina, também se reconheçam nas propostas de literatura ambientadas no meio acadêmico. Nesse sentido, segundo Luís da Câmara Cascudo,

[...] a Literatura Oral interessou vivamente às pesquisas para as origens da novelística. As grandes universidades nos Estados Unidos incluíram a Literatura Oral em suas cátedras, no estudo de idiomas, antropologia, literatura comparada ou música, em Berkeley, Colúmbia, Harvard, Indiana, North Carolina, Pennsylvania, Princeton, Richmond, Stanford, etc. (CASCUDO, 2006, p. 24).

Essa seria uma consequência necessária para o discurso de que não se considera o aluno como tabula rasa. Se, de fato, a universidade aceita os saberes prévios dos alunos, precisa efetivar esse discurso reconhecendo as espécies de manifestações culturais que lhe são familiares. Não para se deter exclusivamente nelas ou para legitimar o que porventura vierem apresentar de reconhecidamente ingênuo ou extra-literário, mas para aceitá-las como objeto de estudo ou reflexão, concomitantemente aos tipos legitimados de cultura.

Da mesma forma que nos estudos literários, a oralidade pode ser aproveitada nos estudos linguísticos. Pode, por exemplo, ser proveitosamente trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa, Linguística e Produção de Texto Técnico-científico. Uma proposta muito útil seria a de Luis Antonio Marcuschi, que sugere que se parta das manifestações oralizadas para depois chegar-se ao texto formalmente elaborado (cf. MARCUSCHI, 2003). De qualquer forma, evitar estigmatizar a oralidade é a opção mais sensata de uma universidade feita por alunos oriundos de uma cultura marcada pela expressão oral.

Além de repensar os estatutos de cultura letrada e cultura oral, a universidade pode incluir, nessa abertura com vistas a dirimir a crise da leitura que ameaça sua razão de existir, reconsiderações acerca do valor pedagógico das imagens e sons, ou seja, dos modos de percepção e valorização das manifestações literárias possíveis em um mundo cada vez mais midiático eletronicamente. Nesse particular, a universidade ganha com a proposta de Célia Abicalil Belmiro, Delfim Afonso Jr. e Armando Batista de Barros, os quais mostram em artigo que as inovações tecnológicas devem ser e estão sendo integradas ao processo de formação escolar. Assim,

as transformações que caracterizam o ciclo atual, quais sejam, as da articulação da técnica, da ciência e da informação visando diversos espaços e práticas da sociedade. A partir daí, a escola vem a ser demandada por uma nova geração de alunos e a ser questionada em seus fundamentos institucionais, curriculares e em relação à própria formação que se propõe oferecer. Como não mais se pode entender os jovens fora das novas formas de sociabilidade – nas quais a música, a dança e as imagens ganham lugar de destaque –, a escola tem se movimentado no sentido de tomar as linguagens da mídia – por exemplo, as modalidades do anúncio publicitário e da notícia jornalística – como objeto de estudo pelos alunos dos ensinos médio e fundamental. (BELMIRO; AFONSO JR.; BARROS, 2007, p. 219)

Como se vê, a disputa de outras formas e veículos de informação, diversão, entretenimento e cultura – em geral eletrônicos –, com o livro e o letramento literário é um fenômeno abrangente. Não se trata de algo exclusivo de regiões de cultura predominantemente oral. Não obstante, essa concorrência ganha força em regiões historicamente marcadas por uma secundarização do livro literário, como a da UnU de Campos Belos. Assim, a universidade, que forma o professor que irá atuar nessa realidade, não pode deixar de prepará-lo para ela, sendo, antes, a principal responsável por estudar o papel que a imagem desempenha no universo das crianças e jovens e quais as implicações disso para os modos de interação com o texto literário.

Em vez de combater e estigmatizar as novas mídias, a UnU precisa apropriar-se delas e inseri-las no processo formador com vistas a uma preparação mais eficaz do futuro professor, que disporá, assim, de recursos para fazer a leitura literária manter seu interesse e valor perante as mídias modernas.

4.4 Ampliando o círculo: métodos sem metodismo

A universidade pode e deve atuar de forma efetiva na comunidade no sentido de combater a crise da leitura e fazer desaparecer o sistema “circuloso” de desestímulo à formação de leitores. Nesta última parte será feito um levantamento das metodologias utilizadas pela UnU Campos Belos, analisadas à luz de autores que estudaram o assunto. Em seguida, propõe-se uma saída metodológica pautada pelo método recepcional elaborado na forma proposta por Aguiar e Bordini (1993).

Em termos macros, para inserir-se de forma adequada na problemática da crise de leitura, a universidade precisa repensar o conceito de metodologia, vendo-o, por exemplo, como demanda por saídas para a crise de leitura literária da comunidade na qual ela está inserida. Também deve usar o potencial intelectual e institucional que possui para criar, promover e/ou apoiar ações e programas que viabilizem o acesso ao que Vera Teixeira de Aguiar (2006) chama de capital cultural.

Aliás, essa mesma autora fornece um ótimo exemplo de como a universidade pode sair de seu isolamento e contribuir efetivamente para mudanças nos hábitos de leitura de uma coletividade. Ela discorre em seu artigo “O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade” a respeito de uma iniciativa da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) no sentido de colaborar para envolver alunos e futuros professores em um projeto que tem como meta levar a leitura literária aos membros de uma comunidade. Trata-se de uma longa citação que é, todavia, bastante esclarecedora e motivadora, razão pela qual foi transcrita abaixo:

Em agosto de 1980, a PUCRS criou naquele espaço um programa de extensão para oferecer a seus alunos a oportunidade de desenvolver estágios curriculares em contato com a realidade brasileira, além de providenciar serviços de qualidade acadêmica a uma comunidade de baixa renda. O programa foi denominado Campus Aproximado Vila Nossa Senhora de Fátima, localizada na rua 14, no. 227. Desde então, diariamente são realizadas atividades de ensino e de serviço nas áreas de saúde, educação e assistência social. Todavia, até 1996, o campus não desenvolvia nenhum projeto de formação de leitores, o que nos motivou a formar um grupo e interferir na comunidade nesse sentido. Ali, com uma pequena biblioteca de cerca de mil livros, quatro computadores, impressora, vídeo, TV, reproduções de arte e acomodações simples, acontecem diariamente oficinas de leitura, no horário oposto da escola, para crianças de sete a catorze anos, pela manhã e à tarde, sob a responsabilidade de alunos dos cursos de

graduação, especialização, mestrado e doutorado da Universidade. (AGUIAR, 2006, p. 262-3).

Chama atenção o fato de que, com poucos recursos materiais, o recurso humano e intelectual da universidade, quando devidamente esclarecido e motivado, consegue realizar muita coisa. O último grande esforço da universidade em seu desafio de romper o aspecto negativo do círculo da leitura e reverter a situação em favor da apreciação desta deve ser justamente a revisão de suas metas e metodologias de ensino. É muito comum a percepção da necessidade dessa revisão por parte dos professores de língua portuguesa de ensinos fundamental e médio e, nesse sentido, vale destacar Aracy Alves Martins, que num artigo intitulado “A leitura literária nos livros didáticos” afirmou o seguinte:

Na verdade, importante seria, na leitura literária, a tentativa de não se negligenciar o pacto ficcional que o jogo da linguagem e do imaginário tentam estabelecer com os leitores e que somente estes serão capazes de instaurar, ou de ignorar, no seu comportamento participativo. Da mesma forma, importante seria não tratar como informativo ou instrucional, cobrando respostas objetivas e fechadas, textos essencialmente subjetivos e abertos como os literários.

Por isso, a nenhum mediador, seja ele o professor, seja ele o auxiliar de biblioteca, seja ele o livro didático, seria dado o direito ou o privilégio de instaurar ou de ignorar esse pacto em lugar de outros leitores. A leitura literária pode ser até proposta e não ser concretizada por alguns leitores. Ela seria, então, o fruto de uma reciprocidade entre as insinuações da autoria e as disposições estéticas de cada leitor, embora, no mais das vezes, aconteça o contrário, na escola. (MARTINS, 2008, p.1)

Todavia, a necessidade aumenta se se trata de instituição de ensino superior, que também precisa testar periodicamente a utilidade e o acerto de suas posturas metodológicas. Ouvir os alunos é um bom caminho para se perceber o que está ou não funcionando nas práticas de formação de professores. Na pesquisa de campo em Campos Belos, para a pergunta “Quais as abordagens teóricas de análise literária você conhece?”: nove alunos não responderam à pergunta e os que o fizeram afirmaram:

1. *Não me lembro.*
2. *Uso de críticos e teóricos.*
3. *Lafetá, Bagnó, Antonio Candido, Zolá, Bosi...*
4. *Principalmente através de textos críticos.*

5. *Textos críticos à respeito do autor e obra.*
6. *Alfredo Bosi, Antonio Candido e Osman Lins. Esses são os críticos que tive mais proximidade no decorrer do curso, por ser [sic] críticos que possui [sic] um olhar voltado para as questões do mundo.*
7. *Bosi, Candido, Lafetá.*
8. *Lafetá, Bosi, Antonio Candido, Moura Neves.*
9. *Lafetá e Bosi.*
10. *Teoria crítica.*
11. *Conheço algumas, em especial Todorov, Lovecraft, cuja característica literária é o estudo do fantástico.*
12. *Antonio Candido, Coutinho e Bosi.*
13. *Alfredo Bosi, Antonio Candido, Maria Helena, Roland Barthes e outros.*
14. *Quase nenhuma. Somente Antonio Candido, Alfredo Bosi e Lafetá.*
15. *Os críticos.*
16. *Sociológica, psicológica, crítica e filosófica.*
17. *uso de textos críticos e teóricos com estudo aprofundado no assunto.*
18. *Artigos, resenhas, apreciações críticas...*
19. *Alfredo Bosi, Carlos Secchin, Regina Zilberman, Marina Colasanti etc.*

As respostas demonstram um conhecimento razoável dos críticos que mais costumeiramente fazem parte dos programas de Letras e demonstram ainda que os alunos associam o texto do crítico como um “estudo mais aprofundado no assunto”. Confirmam-se as respostas para a próxima pergunta, igualmente reveladoras: “Você se considera preparado para analisar textos literários? Caso tenha dificuldades, quais são?”. Para essa pergunta, oito alunos responderam negativamente, dois deles não quiseram responder, 17 disseram “sim”, um disse “às vezes”. Apresentam-se, abaixo, as justificativas colhidas:

1. *Quanto à estrutura, creio que não teria dificuldades, mas em se tratando do contexto histórico envolvido teria sim alguma dificuldade.*
2. *Não, dificuldade quanto à proposição.*
3. *Às vezes sim. Porque tenho dificuldade de ler muito texto científico, mas sei que quanto mais ler esses ‘tipo’ de texto melhor será.*

4. *Sim, mas tenho que argumentar de acordo com o autor crítico.*
5. *Não. Há muitas dificuldades, acho que na maioria por falta de leitura em relação às obras literárias.*
6. *Não, não me sinto preparado.*
7. *Sim, apesar de ainda, possuir alguma dificuldade como a linguagem utilizada, muito científica.*
8. *Não. É necessário uma ampla visão de mundo, pois a análise de um texto requer contextualização. Preciso ler mais, conhecer aspectos sociológicos, filosóficos, culturais, históricos do mundo.*

Isso demonstra que os alunos ficam intimidados com a erudição apresentada pelos autores dos textos críticos e já que associam juízo crítico com erudição – é o que se pode deduzir das respostas – acabam desanimados e desistindo da possibilidade de emitir juízo crítico sobre as obras. Demonstrem, pelas respostas, não haver adquirido habilidades suficientes para analisar e interpretar criticamente um texto literário.

Quando questionados se “Você saberia identificar qual abordagem de análise literária é utilizada pelos seus professores de literatura? Em caso afirmativo, descreva-a resumidamente”, apenas a minoria, novamente, responde de modo afirmativo. Eis as justificativas:

1. *Uso de alguns críticos teóricos.*
2. *Frequentemente os professores utilizam a leitura e análise de críticos respeitados para embasar suas teoria.*
3. *Sim. Os professores usam textos críticos.*
4. *O professor faz uma abordagem crítica e filosófica.*
5. *Geralmente são usadas abordagens filosóficas e sociológicas.*
6. *Explicativa e expositiva.*
7. *Sim. O nosso professor é embasado pelas colocações de Candido e Bosi.*
8. *Análise crítica.*
9. *Embasamento teórico.*
10. *Depende da obra em análise, pois pode ser de ordem filosófica, sociológica.*
11. *Crítica e filosófica.*

12. *Textos críticos de Antonio Candido, Alfredo Bosi, Antonio Carlos Secchin e outros que auxiliam para o entendimento e desempenho na aprendizagem de leitura.*

13. *Crítica e filosófica.*

14. *Sociológica, cultural, e filosófica...*

Juntem-se a esses dados, os da próxima pergunta: “Qual a metodologia utilizada nas aulas de literatura em seu curso? Descreva brevemente o desenvolvimento das aulas”. À exceção de quatro alunos, que não quiseram se manifestar, o restante apresentou as seguintes respostas:

1. *Os autores e obras mais importantes da literatura são expostos pelo professor, onde este contextualiza o autor com fato histórico da época através de elementos de suas obras.*

2. *Filmes, pesquisas, trabalho escrito, leituras e alguns recursos tecnológicos.*

3. *Pesquisas, aulas expositivas, análises, leituras de obras.*

4. *Análise de obras de acordo com pesquisadores respeitados, filmes seminários, estudos dirigidos.*

5. *Os professores geralmente utilizam exposições orais e audiovisuais para apresentar os conteúdos, além de debates e estudos dirigidos que visam o desenvolvimento dos alunos.*

6. *Filmes, pesquisas, trabalho escrito, retro-projetor, leitura de textos críticos e outros.*

7. *Leitura, discussão, análises e esquemas.*

8. *Seminários, quadro e giz, retroprojektor, é uma aula muito agradável.*

9. *Estudos através de textos.*

10. *Aulas expositivas, trabalhos, seminários.*

11. *Estudo dirigido, seminário, debates, avaliações.*

12. *Vídeos, retroprojektor, datashow.*

13. *Explicar o conteúdo, aplicar prova ou seminário.*

14. *O primeiro passo é a leitura das obras, segundo, comentários entre professor e aluno. E o desenvolvimento é ‘bons’.*

15. *A metodologia é interessante, pois o professor sabe ‘dinamizar’ o assunto que é denso e complicado.*

16. *São usados na maioria das vezes estudos dirigidos e outros.*

17. *Expositiva. Através das obras literárias, de seminários, trabalhos e atividades avaliativas.*

18. *Leitura de textos, explicação, retroprojeter e aula expositiva.*

19. *Vídeos.*

20. *Leituras e análises da obra, seminários, estudo dirigido.*

21. *Como já disse tivemos bons professores, eles explicam com aulas expositivas, análise e leituras.*

22. *Filmes, textos críticos, artigos, seminários.*

23. *Expositiva, seminários e leituras.*

24. *As aulas são produtivas, pois os professores se empenham em variar as metodologias, de forma que as aulas tornam-se interessante.*

Da parte dos professores, fica evidente um uso variado e rico de recursos e métodos, que saltam à percepção e reconhecimento dos alunos. Já por parte destes, destacam-se nas respostas a palavra “filosófica”, que denuncia o senso comum de que todo discurso científico e/ou elaborado trata-se de filosofia e evidencia que a percepção que os formandos possuem da natureza do trabalho crítico não está ainda suficientemente amadurecida.

Para encerrar essa análise dos dados das pesquisas de campo com os formandos, apresentar-se-á aqui as respostas para a seguinte pergunta, que sintetiza o que vem sendo discutido neste trabalho: “O curso tem atendido às suas expectativas? Justifique”.

1. *Sim, é um curso que fornece um vasto conhecimento, além de aguçar o senso crítico dos universitários do curso.*

2. *Sim, gosto do que estudo e faço.*

3. *Sim, me identifico com as disciplinas.*

4. *Sim. O curso tem atendido às expectativas que eu criei após o início das aulas.*

5. *Não, pois pensei que ele dava mais ênfase à língua inglesa, porém a realidade não é esta.*

6. *Sim. Porque meu conhecimento em relação à língua estrangeira aumentou e me sinto capacitada a dar aula da mesma.*
7. *Sim. É como eu pensava mesmo.*
8. *Sim.*
9. *Sim.*
10. *Sim. Porque os estudos de literatura e língua são abrangentes.*
11. *Não, esperava algo mais.*
12. *Sim, pois aumenta a minha capacidade de pensar e agir diante da realidade.*
13. *Nos últimos anos sim, novos professores mais capacitados.*
14. *Sim, além de gostar do curso, tinha visto que o mercado de trabalho está sempre à procura de um profissional das Letras.*
15. *Sim, estou aprendendo muito.*
16. *Sim, tenho aprendido muito.*
17. *Sim. Aprendi mais que imaginava.*
18. *Sim. Aprendi a gostar do curso, mas ainda tenho algumas dificuldades.*
19. *Sim. Temos professores capacitados que 'supri' nossas necessidades.*
20. *Mais ou menos.*
21. *Não, pois quando eu entrei na universidade o corpo docente não era bom.*
22. *Não, deveríamos ter um acervo mais diversificado e um laboratório de língua inglesa.*
23. *Sim, é o que eu esperava.*
24. *Sim, principalmente por causa da abordagem de teóricos específicos para cada disciplina e de professores capacitados para a matéria determinada.*
25. *Sim.*
26. *Sim, pois aborda assuntos interessantes.*
27. *Sim, me fez mudar de idéia com relação a sala de aula.*
28. *Sim, pois os professores se empenham em dar o seu melhor.*

Como se vê, o professor ganha destaque nas respostas, superando a própria proposta metodológica de que se utiliza. Isso mostra que a adoção de uma metodologia de ensino não restringirá o trabalho do professor, mas sim o norteará de maneira

flexível, já que o profissional poderá adaptar sua aula conforme seja conveniente ao aprendizado da leitura. Percebe-se, então, o predomínio da incoerência que caracteriza um momento de transição vivido na área educacional em nosso país, transição esta que tem o lado positivo: a de permitir ao professor que escolha o melhor “caminho a seguir” com seus alunos. Ninguém poderá escolher esse caminho pelo professor, pois cabe única e exclusivamente a ele, quando em sala de aula, preparar o tipo de cidadão que pretende formar. Nesse sentido,

se o trabalho educativo, desprovido de uma orientação metodológica, deságua num ensino caótico e ineficiente, por outro lado a utilização de um método definido não afiança o sucesso do ensino de literatura na escola brasileira. A aplicação passiva de qualquer método, sem se levar em conta as condições circunstanciais da sala de aula, ou a excessiva preocupação com as técnicas desvinculadas dos conteúdos que lhe devem servir de suporte, burocratizam o ensino, determinando sua perda de significação ante o alunado (AGUIAR E BORDINI, 1993, p. 155).

O ensino de literatura deve ter diretrizes que norteiem os trabalhos nas salas, mas precisa contar com a intervenção ou a participação mais direta do professor na escolha dessas diretrizes, uma vez que ele está na sala de aula e sabe o que seus alunos, de fato, precisam. Em outras palavras, as pesquisas sobre o ensino não devem, nem podem, adquirir um caráter prescritivo a respeito da conduta do professor de literatura em sala de aula, mas sim fornecer a este os subsídios necessários para ele “buscar ou construir técnicas de ensino a partir daquilo que existe em [sua] frente, isto é, da realidade concreta das escolas e das necessidades dos educandos”. (SILVA, 1993, p. 25).

Se o professor não se vir como agente desse trabalho e se omitir dessa missão, verá passar por si um “batalhão de alienados” e terá a certeza de que muito poderia ter feito pelos alunos e por si próprio, pois se a literatura continuar a ser absorvida ou explorada para outros fins, dentro em breve não teremos mais professores de literatura.

O extremo-oposto da anarquia, da ausência de parâmetros é o pedagogismo. Bordini e Aguiar referem-se à escolarização do texto, mostrando que o ato de ler – individual em sua essência – transforma-se numa comunicação interpessoal, condicionada pela falta de livros para todos e pela concentração de muitos sujeitos num

mesmo espaço físico. A leitura é, sistematicamente, submetida a rotinas padronizadas dentro da escola e termina por perder seu sentido mais profundo. Em última instância, acaba sendo um fator decisivo e determinante do fracasso escolar. (BORDINI e AGUIAR, op. cit.)

Do ponto de vista dos objetos de leitura, essas rotinas descaracterizam o livro, a revista e os demais materiais que circulam na vida social. Conforme mencionam as autoras, cortado, adaptado, mimeografado, o texto, enquanto objeto sociocultural, se transfigura, porque se “pedagogiza”. A diversidade ainda deve ser o eixo dos propósitos da leitura, determinando diferentes tipos de relação com o texto. Para Livia Suassuna (no texto *A leitura extraclasse: necessidade e possibilidades*), em termos do texto literário propriamente dito,

seu tratamento em nível de ensino fundamental se reduz a fragmentos de livros, com os problemas já apontados anteriormente, ou aos chamados paradidáticos, os quais constituem hoje um vigoroso mercado. Editoras e editores definem muitos modos de operar e avaliar a leitura na escola e fora dela. Roteiros e fichas, divulgados em catálogos atraentes, encobrem as condições reais de trabalho e de leitura do professor. Ao nível do segundo grau, a literatura é trabalhada, centralmente, através de biografias de autores, estudo das escolas literárias e memorização de listas de obras. Não se explora a especificidade do texto literário, nem se lê a obra propriamente dita. (SUASSUNA, 2008, p. 1).

As professoras Bordini e Aguiar (op. cit.) apresentam em seus estudos alguns métodos para o encaminhamento pedagógico da leitura: o científico, o criativo, o comunicacional, o semasiológico e o recepcional, que estariam ligados, respectivamente, à busca de informação, à recriação do texto, à identificação dos elementos do processo comunicativo, às diferentes linguagens e sistemas semióticos, e, finalmente, ao impacto da obra sobre o leitor. São diversas as possibilidades de exploração, encaminhamento e avaliação da leitura na sala de aula.

Tais métodos têm em comum a concepção de educação ligada à noção de transformação sócio-cultural, por meio de um ensino voltado para a realidade do aluno e que deseja alcançar uma postura crítica entre o mundo e a sociedade. Eles efetivamente apontam para a mudança de postura do professor, bem como buscam tornar prazerosa a leitura do texto literário. O professor não lê *pelo* aluno, mas *com* o aluno.

Esses métodos acabam por corroborar a ideia de formação dos alunos, também, como cidadãos, que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 32), é um dos papéis da escola. Para isso, entende-se que o aluno seja capaz não só de decifrar o código escrito, mas também de dialogar com o texto, de interpretar as entrelinhas, de questionar o que está escrito, abandonando o papel de leitor passivo que a tudo aceita como verdade absoluta. “O caráter iluminista dessa teoria, que no fundo pretende investir a leitura de uma forma revolucionária, capaz de afetar a história insiste na qualificação dos leitores pela interação ativa com os textos e a sociedade” (op. cit., p. 85).

A riqueza polissêmica da literatura é capaz de mobilizar a consciência do leitor, fazendo-o desvincular-se das “amarras cotidianas”. Com isso, surge o paradoxo desse tipo de leitura: ao apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção desse espaço, forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta, num movimento cíclico de adesão e volta a si próprio.

Isso torna possível a capacidade de, ao julgar o texto, julgar o outro, julgar a si mesmo, julgar o mundo, renovando experiências e redescobrimo aspectos diferentes, do mundo e da leitura, a cada novo olhar. Todavia, a compreensão da riqueza do texto, da relação livro-leitor, precisa de mediadores e o professor é figura fundamental nesse processo, cabendo a ele desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, por sua aproximação significativa com os livros.

O professor é capaz de descortinar o interesse do aluno por sua relação com os livros, num movimento ínfimo de formação para além da materialidade do texto, onde a experiência estética da leitura literária pode ser caracterizada como prolongamento da experiência de vida do leitor. Os exercícios de interpretação são desenvolvidos a partir de questões que exigem do aluno a transcrição literal de determinados fragmentos da narrativa, inviabilizando-lhe adentrar a esfera ideológica inerente à configuração textual. A presente atuação justifica-se pelo fato do profissional possuir conceitos equivocados de leitura, literatura e ideologia, como confirmam Aguiar e Bordini (1993).

Diante desse quadro, o educador se detém continuamente nos manuais didáticos com o objetivo de preencher lacunas deixadas em sua formação acadêmica, a clamar por modelos a serem aplicados nas aulas em que ministra e a criticar a contribuição das universidades, julgando-as desconectadas com a realidade escolar. Segundo as autoras, a obra literária pode ser entendida como tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor.

Assim, o texto não é mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada. Entretanto, as autoras salientam que a aplicação do método recepcional, nas escolas brasileiras, ainda pode ser complicada, justamente pela não valorização do leitor/aluno.

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. “O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-o” (idem, p. 87). Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munido dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. (op. cit., p. 87)

A partir dessa constatação sobre o processo de recepção, nota-se que são necessárias duas etapas: a determinação do horizonte de expectativas e sua possível ampliação. Porém, para cumprir esse percurso, as autoras pensaram em mais três etapas, sendo, então o método recepcional composto por cinco etapas: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas (tendo como princípio o horizonte de expectativas dos alunos e levando em consideração, também, seus interesses literários).

As autoras desenvolveram esse método a partir dos postulados da Estética da Recepção, que teve Roman Ingarden, Hans-Robert Jauss e Wolfgang Iser como seus principais teóricos. Esse método possui as seguintes fases: 1ª. Determinação do horizonte de expectativas (aspirações dos alunos/leitores, os valores prezados pelos

alunos, suas preferências e comportamentos); 2^a. Atendimento do horizonte de expectativas (oferecer algo que atenda a esses interesses); 3^a. Ruptura do horizonte de expectativas (textos e atividades que abalem as certezas e costumes dos alunos); 4^a. Questionamento do horizonte de expectativas (analisar o que se sabia e o que ampliou); 5^a. Ampliação do horizonte de expectativas.

É proposta pelas autoras uma sequência para a didática da leitura: diagnóstico de necessidades e expectativas do aluno; atendimento das necessidades e expectativas; ruptura e quebra das expectativas; questionamento; alargamento da vivência cultural e da visão de mundo. A ruptura deve se dar de maneira equilibrada para que os alunos não rejeitem a experiência nova. Segundo as autoras (op. cit.), para que esse questionamento se dê de maneira mais adequada, atividades que exijam mais dos alunos/leitores, maior participação e discussão, são as mais indicadas. Tal etapa é resultante da reflexão anterior feita pelos alunos. É quase que inteiramente da responsabilidade dos próprios alunos, uma vez que eles devem ter consciência das mudanças que ocorreram no seu aprendizado sobre o ensino de literatura, cotejando seus anseios iniciais e os de agora. Ao professor cabe fazer com que os alunos/leitores tenham condições de avaliar eles próprios o seu crescimento e o que ainda resta para ampliar o seu horizonte de expectativas.

No processo dinâmico da recepção previsto no método recepcional, esta última etapa coincide com o início de uma nova aplicação do método, porém, agora podendo contar com a participação dos alunos desde o início do processo. Os métodos são elaborados a partir do ponto de vista do educando, procurando abarcar as suas experiências já vividas e fazendo com que o aluno exponha e contraponha a sua leitura do objeto lido. Ademais, esses métodos não visam simplesmente a atender as necessidades dos alunos, pois também procuram alargar os seus interesses, num processo interminável, de modo que o gosto e o prazer da leitura vão para além da escola, cumprindo esta o seu real papel: formar leitores. O fundamental nesses métodos é a leitura do aluno e o prazer que se obteve dessa leitura, um prazer de ler sem a preocupação de apresentar o produto dessa sensação agradável ao “professor-escola”.

Nesse sentido,

[...] a reconstrução a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse

universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 15).

Enfim, em situações ou contextos como o de Campos Belos, em que a cultura letrada praticamente não existe ou é secundária, em que a variedade oral da língua é a predominante, a universidade precisa considerar a possibilidade de contemplá-la com mais aproveitamento, sem abrir mão, é claro, do material clássico de poesia, ficção e crítica.

Como já foi apontado, existe todo um ramo da literatura oral ou de crítica das relações entre texto e contexto, texto e música, texto e tradições populares que é científico, faz parte do currículo de todo profissional de Letras e pode ter sua importância e espaço programático ampliado. Eixos literários como o do cordel, poetas como Arnaldo Antunes, movimentos culturais como a Tropicália e críticos e teóricos como Câmara Cascudo, Otto Maria Carpeaux e Antonio Carlos Secchin são exemplos de possibilidades de abordagens teóricas e críticas do material literário que podem contemplar a música, a oralidade, o folclore e/ou outras camadas artísticas mais familiares ao ambiente cultural dos alunos.

No entanto, o professor precisa ter bem claro para si que o processo de aprendizado do aluno e futuro professor que ele está ajudando a formar consiste de fases ou procedimentos sistemáticos e que o momento da concessão às experiências e/ou limitações dos alunos é apenas um deles, que deve ser sucedido pelo momento de novas experiências, de defrontamento com o diferente, do qual não podem e não devem ser excluídos os textos literários fundamentais. E isso tem a ver com a própria razão de ser da literatura. É o que se pode inferir da lição de Jauss, pois

a distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a ‘mudança de horizonte’ exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária (JAUSS, 1994, p. 31).

Nesse processo de distanciamento, o leitor, além de responder aos desafios, deverá estar predisposto à atuação da obra sobre seu horizonte de expectativas. Desse modo, como o horizonte de expectativas é mutável, assim também ocorre com as várias leituras, que sofrem modificações de acordo com os horizontes históricos do leitor.

As autoras defendem, também, que o texto literário seja trabalhado na sua totalidade, de preferência em sua forma original e, sobretudo, a partir de uma pluralidade metodológica que propicie o diálogo com o texto, uma vez que, como afirma Umberto Eco, “o texto é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor para fazer parte de seu trabalho” (1983, p. 55).

Esta idéia de “horizonte de expectativas” que Jauss fora buscar em Gadamer e este por sua vez, ao que parece, a encontrara latente em Edmund Husserl, é um parâmetro eficiente para a colocação do problema da comunicação da obra literária através do tempo e do espaço. Regina Zilberman assim considera essa questão:

Cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social - uma medida comum localizada entre essas reações particulares; este é o horizonte que marca os limites dentro dos quais uma obra é compreendida em seu tempo e que, sendo ‘trans-subjetivo’, ‘condiciona a ação do texto’. (ZILBERMAN, 1989, p. 34)

Aguiar (1996, p. 25) revela ser possível dizer que quanto maior for o contato do sujeito com todas essas instâncias de interferência (ou de mediação) tanto maior serão suas chances de se tornar leitor, afinal, a formação do leitor não acaba em uma determinada idade ou ao se concluir um ciclo do processo educativo, mas é um processo que flui ao ritmo da vida. O ato de ler é condicionado por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesses de leitura variados.

Atuando, como está, numa região reconhecidamente marcada pelo pouco letramento literário, a UnU Campos Belos não pode abrir mão, a despeito do clamor dos alunos a respeito de seu fraco repertório, de levá-los a ler os textos fundamentais da literatura, apesar dos muitos desafios que isso implica. É preciso levar em consideração a realidade dos alunos, mas não para impedi-los de transfigurá-la, pois essa transfiguração é fundamental, ainda e por fim, como propõem Aguiar e Bordini:

É a transfiguração do real, proporcionada pelo contato com texto literário, que, possibilita não apenas prazer pela identificação do adolescente com os elementos da realidade representada, mas também, quando o texto rompe com as suas expectativas, propiciando o diálogo e o questionamento das propostas contidas no texto, o que culmina no alargamento do horizonte cultural do leitor: o dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora por outra via, a apropriação de um mundo inesperado. (1993, p. 26)

Considerações Finais

A literatura, segundo uma perspectiva humanista e formadora, como a de Antonio Candido (2000, 1995, 1972) George Steiner (1988) e Aguiar e Bordini (1993) é um direito inalienável dos seres individuais e das comunidades humanas. Assim sendo, pode-se afirmar que uma comunidade está vivendo em crise (a crise da leitura literária) quando nela não há um pleno e livre trânsito de obras e leituras literárias. Como essa crise é criada e mantida pela “colaboração” mútua dos seus múltiplos atores (instituições governamentais, escolas, professores, pais, alunos/leitores, universidade), é perfeitamente possível falar-se em círculo vicioso já que, segundo Alain Birou, círculo vicioso é o “processo causal circular que faz com que cada factor componente de um conjunto ou de uma estrutura actue sobre os outros de maneira negativa, de modo que o conjunto os mantém na situação inicial ou até piora.” (1982, p. 65).

A percepção desse “processo causal circular” de que fala Birou aconteceu durante nossa prática docente de mais de seis anos no ensino superior, cinco deles à frente da coordenação do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), unidade de Campos Belos. Observou-se, nesse período, a UnU habilitar para o magistério um grande número de professores que não conseguiam atender a requisitos reconhecidamente básicos para o exercício da função, como o do gosto pela leitura literária e a capacidade de formar novos leitores e/ou apreciadores da literatura.

Percebeu-se, ainda, que a universidade insere-se de forma negativa na problemática da crise da leitura literária na região, dada a sua impotência diante da antipatia e/ou despreparo que os egressos do ensino básico, estudantes universitários e futuros profissionais de língua portuguesa alimentam pela literatura. O que se configura como “drama” é o fato de que professores (mal)formados acabam por realimentar um circuito de despreço pela literatura no nordeste goiano. Dessa forma, a universidade não tem cumprido cabalmente a sua vocação, expressa na expectativa de Alfredo Bosi:

[...] é um círculo vicioso que precisamos quebrar, e tem que ser aqui, na Universidade. É também aqui, na Universidade, que precisamos pensar esses problemas [...] que são muito vivos: saber o que estamos ensinando, e que tipo de professor de literatura está saindo de nossas mãos. (1992, p. 116)

Corroborando a idéia de Bosi, esse trabalho procurou então compreender a real participação da universidade no círculo vicioso da não-formação de leitores, partindo, principalmente, das seguintes perguntas: a universidade falha no enfrentamento do círculo? Em que falha? Por que falha? Existe uma saída para o círculo vicioso?

O primeiro passo a ser dado no sentido de uma solução é justamente o da compreensão adequada do fenômeno. Essa compreensão engloba o reconhecimento de que a crise da leitura literária é uma conjuntura que envolve múltiplos fatores e que, para que ela exista, é necessária a contribuição de cada um dos seus agentes. Com a pesquisa, portanto, não se pretendeu uma “caça às bruxas” nem a identificação ingênua de um único culpado pelo fato de que no nordeste goiano a leitura literária vai mal. Nesse sentido, se é costume popular dizer que “uma andorinha só não faz verão”, no sentido positivo, para o sentido da colaboração negativa talvez se devesse recorrer a uma percepção igualmente fecunda, sintetizada no verso extraído do poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto: “um galo sozinho não tece a manhã”.

Assim, avaliou-se que é preciso conhecer o papel que cada ator desempenha na situação dada para compreender de que forma tal atuação individual contribui(u) para agravar o problema. Nesse sentido, considerou-se que a universidade é a protagonista fundamental para a sobrevivência do círculo e que, mais do que qualquer outro, ela é a agente da crise mais habilitada a lutar contra esta, em vista de seus inúmeros “poderes” e recursos, sendo o principal justamente o privilégio da formação dos formadores de leitores de leitura literária: os professores de língua portuguesa dos cursos de Letras.

A relevância (tanto no sentido negativo como no positivo) que a Universidade Estadual de Goiás assume na situação da leitura literária em Campos Belos e região desde 2000, ano de sua instalação, fica mais evidente nos dados levantados pela pesquisa de campo ali realizada. Partindo-se de números do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – publicado em 2008 com referências a dados de 2007, constata-se que, apesar da atuação como formadora de professores para as escolas de ensino básico em todo o estado há oito anos, os números do ensino básico no estado não refletem uma presença decisiva no sentido da melhoria da qualidade da educação.

Em Campos Belos, por exemplo, os dados apontam para uma queda na média observada em 2005 para os anos iniciais. As posições de Goiás (em 10º. lugar, com 39,30) e Tocantins (em penúltimo lugar, com 33,65) avalizam a inferência de que a presença do ensino universitário de Letras disponibilizado pela UEG e UFT ainda não foi decisiva nesses últimos anos. Mais que isso, prova-se que a qualidade de ensino da educação no nordeste goiano está longe da esperada e que há uma verdadeira crise na situação da leitura literária e do ensino de literatura nessa região do país.

Apresentada em alguns de seus elementos ao longo do trabalho, essa crise revela que a formação de professores, ofertada pela UnU de Campos Belos há cinco anos, ainda não contribui de forma efetiva para desfazer as distorções no contato escolar com a literatura. Mostrou-se, também, que isso se deve a alguns fatores, dos quais o principal é, sem dúvida, o fato de que os primeiros professores formados ali não eram tão apreciadores da literatura como seria de se esperar desse tipo de profissional, uma vez que, no dizer de Marisa Lajolo,

se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas [...] O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura. (1988, p. 53-4)

Os dados coletados pela pesquisa de campo são esclarecedores: herdeiros de estratégias equivocadas de ensino, os universitários são na maioria desmotivados com a idéia de virem a se tornar professores de língua portuguesa. Destaque-se que nenhum dos entrevistados afirma ter feito vestibular em Letras porque pretendia ser professor e 52% dos alunos não estariam fazendo Letras se pudessem escolher outro curso.

De alguma forma o professor é um dos principais responsáveis pela crise da leitura literária no nordeste goiano, ainda que se saiba que suas dificuldades profissionais são inúmeras. A pesquisa de campo apontou, por exemplo, que 65 % dos futuros professores são membros de famílias cuja renda máxima é a de três salários mínimos; 76 % precisa trabalhar fora, não podendo se dedicar exclusivamente aos

estudos e à sua formação, e metade dos alunos ingressantes entrevistados (50%) trabalha para ajudar no sustento da família.

Assim, premido por diversos obstáculos, como o de suas próprias contingências financeiras, dos alunos e das instituições onde atua, o professor assume papel de grande relevância na trama da crise. Eis porque se defendeu aqui a tese de que na boa formação do professor de língua portuguesa pode estar a saída para o impasse. Justamente porque, como afirma Ana Mariza Ribeiro Filipouski, “um professor que assume a sua função legítima de educador é capaz de transformar os efeitos perniciosos da miséria, má nutrição e doença em elementos propulsores de consciência e engajamento com a realidade”. (1988, p. 111)

Os dados da pesquisa de campo configuraram a circularidade da exclusão cultural dominante no nordeste goiano, quando provam que parte significativa dos futuros professores de língua portuguesa são filhos de pais analfabetos ou semianalfabetos. Quando se cruzam os dados com os resultantes de outra questão (acerca da profissão dos pais dos alunos), constata-se uma relação excludente entre renda, tipo de trabalho, escolaridade e chances de ser um pai ou uma mãe que tiveram ou têm condições de perceber o valor da leitura literária e de compartilhar essa compreensão com o filho ou a filha.

Nesse contexto, os pais e a comunidade acabam por “perpetuar”, de certa maneira como fazem os professores, a impotência de filhos e membros diante do mundo da leitura. Isso se dá porque, segundo Richard Bamberger (1995) e Ezequiel Theodoro da Silva, o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo que tem início no lar e no grupo social do qual fazem parte os indivíduos e é daí que eles recebem suas diretrizes básicas. Nesse sentido,

[...] grande parte da aprendizagem humana ocorre através da observação do comportamento de outras pessoas. Apesar dessa frase surrada “Faça o que eu digo; não faça o que eu faço”, os indivíduos e particularmente as crianças tendem a utilizar o comportamento de outras pessoas como paradigma para seu próprio comportamento (SILVA, 1997, p. 56).

O processo de exclusão da leitura letrada nesses estratos sociais menos privilegiados formata o tipo de cultura desejável, disponível e valorizado, que quase sempre exclui o livro literário e põe no centro canais culturais como o rádio e a

televisão. Assim, “a grande massa da população, sem condições para estudar, sempre aderiu aos meios diretos de comunicação, que não exigem educação formal para sua recepção”. (SILVA, 1987, p. 36)

Desse processo resultam dificultadores no processo de formação de professores na UnU Campos Belos, principalmente no que se refere ao escasso letramento literário dos ingressantes. Por exemplo, questionados se *Você leu alguma obra literária além das solicitadas por seus professores do curso de Letras? Qual (is)?*, 18 alunos responderam *Não* a essa pergunta. Notou-se que boa parte dos alunos “se esconde” atrás das contingências sócio-econômicas para camuflar um real desinteresse pela leitura literária, alegando que o pouco tempo que lêem não é suficiente nem para ler as obras que são solicitadas.

A partir dessa constatação – e dentro da discussão sobre metodologias adequadas para o ensino e a formação do professor de literatura –, uma proposta aqui apresentada é a de, na esteira aberta por autores como Câmara Cascudo (2006) e Luis Antonio Marcuschi (2003), desenvolver uma reavaliação da cultura oral por parte do curso de Letras da UnU Campos Belos, pois ela está inserida em um contexto marcado pela realidade cultural descrita por Silva.

Esse esforço de flexibilização ideológica e metodológica, com vistas a conquistar o público estudantil para um maior interesse e reconhecimento no próprio processo de formação, exige constante vigilância com o perigo, sempre presente, de um “esvaziamento” da formação do profissional de língua portuguesa. Esse esvaziamento ocorrerá se ele for impedido de se defrontar com problemas tais como o de sua pouca capacidade de abstração com os textos fundamentais da literatura brasileira e universal. Não obstante, os “presumidos perigos” não devem coibir os “esforços criativos”, visto que sem tornar atraente a leitura e o ensino de literatura não se conseguirá superar a crise da leitura literária.

É nessa configuração que se apresentou uma sugestão de ensino e formação de professores de literatura tendo como apoio a proposta do método recepcional, baseado na estética da recepção criada por Hans-Robert Jauss, proposta essa desenvolvida no livro *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas* (AGUIAR e BORDINI, 1993). Acredita-se que a metodologia recepcional é a que se insere de forma mais proveitosa num contexto como o do nordeste goiano, marcado pela

apatia e indiferença para com a leitura literária, em parte resultante de uma exclusão histórica dos estratos literários letrados.

Aguiar e Bordini pressupõem a flexibilização dos programas e listas de leituras em favor dos estudantes e suas necessidades específicas como aspecto de grande relevância na expectativa da formação de novos leitores. Diante da ressalva que esse método possa excluir estudantes inexperientes do contato com obras clássicas e que o tempo consagrou como excelentes, as autoras demonstram que o método recepcional tem a vantagem de ser um processo dialógico que consiste de dois momentos: no primeiro faz concessões, mas no segundo conquista ganhos, pois o leitor se vê motivado e amplia exigências, experiências e expectativas; aumentam, portanto, as possibilidades de que ele venha a ler sempre mais e melhor.

As autoras reconhecem, ainda, que o método recepcional é estranho à escola brasileira, acostumada a tratar a literatura numa perspectiva pragmatista e positivista, por meio de propostas de leitura que valorizam a apropriação mecânica de aspectos irrelevantes do texto literário. Tal apropriação dispensa os alunos e leitores de uma leitura crítica, ativa e, portanto, verdadeira dos textos. Não obstante, os resultados positivos são evidentes e as escolas e universidades só têm a ganhar com o método.

Pode-se ampliar a percepção das implicações desse método, vendo nele recursos para qualquer abordagem no âmbito universitário da formação de professores de língua portuguesa, fazendo-o dialogar com a linguística, a teoria literária e a literatura comparada. Assim, considerou-se que a proposta de Aguiar e Bordini contempla um momento local, sincrônico, familiar (aqui entram as concessões com as imagens, os sons e os movimentos nos quais os estudantes/leitores possam se reconhecer), *naïf*, e outro universal, diacrônico, universal e clássico, crítico etc. – nesse âmbito dialógico, haveria um momento de conciliação e outro de ruptura.

No bojo dessa postura formadora e humanista, o aluno não é mais uma tabula rasa nem figura passiva, mas co-autor de sua formação na medida em que participa dela, fazendo suas escolhas e sendo reconhecido nos processos pedagógicos. Sob tal percepção, o ensino e a apreciação da leitura é feita “com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 15). Enfim, o método será plenamente eficaz na medida

em que o professor conseguir levar os alunos a ultrapassarem os próprios limites, atingindo a “mudança de horizonte” pretendida por Jauss (1994, p. 31) e a “transfiguração do real” desejada por Aguiar e Bordini (op. cit., p. 26).

Referências

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: ____; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

____. O leitor competente à luz da Teoria da literatura. *Revista da TB*. Rio de Janeiro, 124:23/34, jan.- mar., 1996.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o gosto pela leitura*. São Paulo: Ática, 1995.

BARZOTTO, Valdir Heitor. *Estado de leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, ALB, 1999.

BELMIRO, Célia Abicalil; AFONSO JR., Delfim; BARROS, Armando Batista de. Imagens e práticas intertextuais em processos educativos. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 209-224.

BIROU, Alain. *Dicionário das ciências sociais*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOSI, Alfredo. Entrevista com Alfredo Bosi. In: ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1992.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental. Temas Transversais. Brasília: MEC, 1998.

BUZEN, C., MENDONÇA, M. (org). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CALIL, Eduardo. Que sentido se dá à leitura quando se pretende ensinar a ler? In: *Leitura: Teoria e prática*. Campinas, SP: Mercado Aberto: Associação da Leitura do Brasil (ALB), Porto Alegre: Mercado Aberto, v. 13, n. 24, dez, 1994.

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: Queroz, 2000.

_____. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. A literatura e a formação do Homem. In: *Ciência e Cultura*. 24 (9). São Paulo: 1972. p. 803-809.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

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

CHARTIER, Roger. Educação e história rompendo fronteiras. In: *Presença pedagógica*. v. 06 n. 31, jan./fev. 2000, p. 5-15.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

DANTAS, José Maria de Souza. *Didática da literatura*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

ERICKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In WITTROCK, M. C. (org.) *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación. II*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.

ESCARPITT, Robert; BAKER, Ronald. *A fome de ler*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

FERREIRA, A. A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Atividades com textos em sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina. (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1997.

GENS, Armando Ferreira. O ensino de literatura brasileira nas faculdades de formação de professores: propostas metodológicas. In: Congresso de Leitura no Brasil, 13, 2001: Campinas. *Anais Com todas as letras para todos os nomes*. Campinas: Associação de Leitura no Brasil, 2002. CD-ROM.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: _____. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. As consequências da Estética da Recepção: um início postergado (Capítulo 1). In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). *Corpo e forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica*. Trad. Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. *A História da literatura como provocação à teoria da literatura*. São Paulo, Ática, 1994.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 5. ed. Campinas: Pontes/Ed. da UNICAMP, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo, Ática, 2007.

_____. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, pp. 107-131.

_____. *Uso e abusos na literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na república velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LEAHY-DIÓS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2004.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, JoãoWanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LLOSA, Mario Vargas. Um mundo sem romances. In: *Seleções*, maio de 2003. p. 98-102.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus editorial, 1977.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MALARD, Letícia. *Ensino de literatura no segundo grau: problemas e perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, C., MENDONÇA, M. (org). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: *Poesias completas*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979. p. 19-20.

MONTEIRO, Regina Clare. *A pesquisa qualitativa como opção metodológica*. *Proposições*, nº 5, ago. 1991.

NUNES, Benedito. *Ética e Leitura. Teoria e prática*. Campinas: ALB, nº 27, Ano 15, 1996.

PIGNATARI, Décio. Entrevista. In: ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1992.

POUND, Ezra. *O ABC da literatura*. São Paulo, Cultrix: s/d.

PROUST, Marcel. *Le temps retrouvé*. Tomo III. Gallimard: Paris, 1989.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). *A pesquisa qualitativa crítica e válida*. In: *Pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1992.

ROSING, Tânia M. K. *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

SARTRE, Jean Paul. *O que é literatura?* São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, Ezequiel Teodoro. *Leitura e realidade brasileira*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

_____. *Elementos da pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins, 1993.

_____. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986.

SILVA, Lílian Lopes Martin da. Às vezes ela mandava ler dois três livros por ano. In: GERALDI, João Wanderely (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986b.

SILVA, Samuel Aureliano da; XAVIER, Odiva Silva. *Campos Belos: sua história, sua gente*. Brasília: Ser, 2004.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. O Livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

STEINER, George. *Linguagem e silêncio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.

_____. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo, Ática, 1989.

_____; BORDINI, Maria da Glória (Coord). *Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, MEC; Porto Alegre: CPL, PUCRS, 1989.

_____. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da (Orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Referências da internet:

FERREIRA, Suely. *Universidade Estadual de Goiás (UEG): concepção e funções sociais em debate*. 2006. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/431.pdf>> acesso em 30 de setembro de 2008.

MAZANATTI, Vera Lucia. *Ensino de literatura brasileira em cursos de letras e formação de professores: entre os discursos e as práticas*. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000123374>>. Acesso em junho de 2008.

MARTINS, Aracy Alves. *A leitura literária nos livros didáticos*. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2002/mp/tetxt5.htm>>. Acesso em junho de 2008.

MELLO, Cláudio; OLIVEIRA, Silvana. *Metodologia do ensino, teoria da literatura e a formação do leitor competente*. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss08_08.pdf>. Acesso em junho de 2008.

SILVA, Joelson John Gomes da. *A tragédia no ensino de literatura*. In: *Diário de Cuiabá*. Disponível em: <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=311227>> Acesso em outubro de 2008.

SUASSUNA, Livia. *A leitura extraclasse: necessidade e possibilidades*. Disponível em: <<http://www.proext.ufpe.br/cadernos/educacao/leitura.htm>>. Acesso em agosto de 2008.

TELES, Adriana da Costa. *Perspectivas críticas sobre o ensino de literatura no ensino médio*. *Travessias*. Número 2. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_002/educacao/perspectivascriticas.pdf>. Acesso em outubro de 2008.

Sites consultados:

<http://www.nucleodeselecao.ueg.br/>

<http://www.ibge.gov.br/cidades>

<http://www.guianet.com.br/go/index.html>

<http://www.portalcatalao.com.br/goias/?portal=interna&secao=detalhes&Produto=226>

Lista de Anexos

Anexo 1: Lista de siglas

Anexo 2: Lista de figuras, mapas e gráficos

Anexo 3: Lista de tabelas

Anexo 4: Questionário direcionado aos alunos do 1º. ano do curso de Letras

Anexo 5: Questionário direcionado aos alunos do 4º. ano do curso de Letras

Anexo 6: Questionário direcionado aos egressos do curso de Letras que atuam no ensino médio

Anexo 7: Questionário direcionado aos alunos do 3º. ano do ensino médio

Anexo 8: Tabulação dos dados obtidos através de questionário para os alunos do 1º. ano do curso de Letras

Anexo 9: Tabulação dos dados do questionário para os alunos do 4º. ano de Letras

Anexo 10: Tabulação dos dados do questionário dos egressos do curso de Letras

Anexo 11: Tabulação dos dados do questionário dos alunos do 3º. ano do ensino médio

Anexo 1: Lista de siglas

CASEGO – Companhia de Armazéns e Silos do Estado de Goiás

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GO – Goiás

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de desenvolvimento humano

LPP – Licenciatura Plena Parcelada

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TO – Tocantins

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNITINS – Universidade do Tocantins

UnU – Unidade Universitária

Anexo 2: Lista de figuras, mapas e gráficos

Figura 1: Círculo vicioso do ensino de literatura no nordeste goiano

Mapa 1: Municípios selecionados para a pesquisa (Arraias e Lavandeira, no Tocantins; e Campos Belos, em Goiás)

Gráfico 01: Renda da família dos alunos do 1º. ano de Letras da UEG - Campos Belos

Gráfico 02: Média dos alunos do 1º. ano de Letras da UEG - Campos Belos que trabalham

Gráfico 03: Motivos pelos quais trabalham os alunos do 1º. ano de Letras da UEG - Campos Belos

Gráfico 04: Média dos alunos do 1º. ano de Letras da UEG - Campos Belos que têm tempo Livre para atividades estudantis

Gráfico 05: Escolaridade das mães dos alunos do 1º. ano de Letras da UEG - Campos Belos

Gráfico 06: Escolaridade dos pais dos alunos do 1º. ano de Letras da UEG - Campos Belos

Anexo 3: Lista de tabelas

Tabela 01: IDEB 2005, 2007 e metas para os próximos anos – Brasil

Tabela 02: IDEBS observados em 2005, 2007 e metas até 2021 - Tocantins

Tabela 03: IDEBS observados em 2005, 2007 e metas até 2021 – Goiás

Tabela 04: IDEBS observados em 2005, 2007 e metas para rede municipal – Campos Belos

Tabela 05: Médias dos alunos concluintes do ensino médio no ENEM em 2007 e 2008 na região pesquisada

Tabela 06: Médias dos alunos concluintes do ensino médio no ENEM em 2007 e 2008 nos municípios pesquisados

Tabela 07: Médias dos alunos concluintes do ensino médio no ENEM em 2007 e 2008 nos colégios pesquisados

Tabela 8: Municípios de abrangência da UnU de Campos Belos

Tabela 9: Concorrência dos cursos da UEG, UnU de Campos Belos nos últimos anos

Anexo 4: Questionário direcionado aos alunos do 1^o. ano do curso de Letras

Caro (a) aluno(a):

O questionário abaixo tem por objetivo a coleta de dados para a pesquisa de mestrado que realizo, junto ao Programa de Pós Graduação em Literatura da UnB, na linha de pesquisa Recepção e Práticas de Leitura. A pesquisa envolve alunos do Ensino Médio da região, alunos e ex-alunos do curso de Letras da UEG, unidade de Campos Belos, e enfoca o ensino de literatura. Peço a você a gentileza de respondê-lo integralmente e agradeço a colaboração. Caso queira acrescentar outras informações além das solicitadas, coloque-as no espaço em branco no final deste questionário.

Parte I

Instituição: _____ série _____

Nome _____ (facultativo)

1. Idade _____ sexo _____ estado civil _____

2. Tem filhos? () sim () não

Em caso afirmativo, quantos menores de 6 anos? _____

3. Que cidade reside? _____

Estuda na cidade em que reside sua família? () sim () não

4. Profissão da mãe _____

5. Escolaridade da mãe:

() Ensino fundamental (1^a. a 4^a. série)

() Ensino médio

() Ensino fundamental (5^a. a 8^a. série)

() Ensino superior

6. Profissão do pai _____

7. Escolaridade pai:

() Ensino fundamental (1^a. a 4^a. série)

() Ensino médio

() Ensino fundamental (5^a. a 8^a. série)

() Ensino superior

8. Qual é a renda da família?

() Abaixo de 3 salários mínimos

() De 10 a 20 salários mínimos

() De 3 a 5 salários mínimos

() Acima de 20 salários mínimos

() De 5 a 10 salários mínimos

9. Cursou o Ensino Fundamental em:

() escola pública () escola particular

Outro: _____

10. Cursou o Ensino Médio em:

() escola pública () escola particular

Outro: _____

11. Cursou o Ensino Médio no turno: () matutino () vespertino () noturno

12. Fez algum cursinho preparatório: () sim () não

Em caso afirmativo: () público () particular

13. Já possui outro curso superior? () sim () não

Em caso afirmativo, qual(is) _____

14. Prestou vestibular em outras universidades? () sim () não

Em caso afirmativo, qual(is) cursos _____

Qual(is) instituições _____

15. Pretende, no futuro, prestar outro vestibular? () sim () não

Em caso afirmativo, qual curso? _____

16. Trabalha? () sim () não

Em caso afirmativo, indique o motivo:

() ajudar na renda familiar () custear seus estudos () outro: _____

17. Tem tempo livre suficiente para ler e realizar as atividades propostas pelo curso? Se não tem, por quê?

Parte II

18. Que motivo o (a) levou a escolher o Curso de Letras?

19. Quais são suas expectativas em relação ao curso?

20. Você lia com frequência no Ensino Médio?

21. Indique algumas das leituras de literatura que fez durante o ensino médio: _____

22. Ao entrar para o curso, qual o conhecimento que você possuía sobre literatura?

23. O que você entende por literatura hoje é diferente de quando ingressou no curso? Por quê?

24. Você costuma ler com frequência? () Sim () Não

25. Em caso afirmativo, informe o tipo de leitura:

() jornais

() poesia

() romances

() revistas

() contos e crônicas

() outros (especificar): _____

26. Seus pais e/ou irmãos costumam ler? O quê?

27. Qual foi a última obra literária lida por você e quando?

28. Você leu alguma obra literária além das solicitadas por seus professores do curso de Letras? Qual(is)?

Anexo 5: Questionário direcionado aos alunos do 4º. ano do curso de Letras

Caro (a) aluno(a):

O questionário abaixo tem por objetivo a coleta de dados para a pesquisa de mestrado que realizo, junto ao Programa de Pós Graduação em Literatura da UnB, na linha de pesquisa Recepção e Práticas de Leitura. A pesquisa envolve alunos do Ensino Médio da região, alunos e ex-alunos do curso de Letras da UEG, unidade de Campos Belos, e enfoca o ensino de literatura. Peço a você a gentileza de respondê-lo integralmente e agradeço a colaboração. Caso queira acrescentar outras informações além das solicitadas, coloque-as no espaço em branco no final deste questionário.

Parte I

Instituição: _____ série _____

Nome _____ (facultativo)

1. Idade _____ sexo _____ estado civil _____

2. Tem filhos? () sim () não Em caso afirmativo, quantos menores de 6 anos?

3. Em que cidade reside? _____

4. Estuda na cidade em que reside sua família? () sim () não

5. Profissão da mãe _____

6. Escolaridade da mãe:

() Ensino fundamental (1ª. a 4ª. série)

() Ensino médio

() Ensino fundamental (5ª. a 8ª. série)

() Ensino superior

7. Profissão do pai _____

8. Escolaridade do pai:

() Ensino fundamental (1ª. a 4ª. série)

() Ensino médio

() Ensino fundamental (5ª. a 8ª. série)

() Ensino superior

9. Qual é a renda da família?

() Abaixo de 3 salários mínimos

() De 10 a 20 salários mínimos

() De 3 a 5 salários mínimos

() Acima de 20 salários mínimos

() De 5 a 10 salários mínimos

10. Cursou o Ensino Fundamental em:

() escola pública () escola particular

Outro: _____

11. Cursou o Ensino Médio em:

() escola pública () escola particular

Outro: _____

12. Cursou o Ensino Médio no turno: () matutino () vespertino () noturno

13. Fez algum cursinho preparatório: () sim () não

Em caso afirmativo: () público () particular

14. Já possui outro curso superior? () sim () não
Em caso afirmativo, qual (is) _____

15. Prestou vestibular em outras universidades? () sim () não
Em caso afirmativo, qual(is) cursos _____
Qual(is) instituições _____

16. Pretende, no futuro, prestar outro vestibular? () sim () não
Em caso afirmativo, qual curso? _____

17. Você trabalha? () sim () não
Em caso afirmativo, indique o motivo:
() ajudar na renda familiar () custear seus estudos () outro: _____

18. Tem tempo livre suficiente para ler e realizar as atividades propostas pelo curso? Se não tem, por quê?

Parte II

19. Que motivo o(a) levou a escolher o Curso de Letras?
20. O curso tem atendido às suas expectativas? Justifique.
21. Ao entrar para o curso, qual o conhecimento que você possuía sobre literatura?
22. Indique algumas das leituras de literatura que fez durante o ensino médio:

23. O que você entende por literatura hoje é diferente de quando ingressou no curso?
Por quê?
24. Que as abordagens teóricas de análise literária você conhece?
25. Você se considera preparado para analisar textos literários? Caso tenha dificuldades, quais são?
26. Você saberia identificar qual abordagem de análise literária é utilizada pelos seus professores de Literatura? Em caso afirmativo, descreva-a resumidamente.
27. Qual a metodologia utilizada nas aulas de literatura em seu curso? Descreva brevemente o desenvolvimento das aulas.
28. Quais as atividades extraclasse sugeridas por seus professores?
29. Assinale o que predomina nas aulas de literatura:
() a periodização da literatura
() O contexto sócio-histórico-cultural das obras
() O enfoque na figura dos autores dos períodos literários
() O enfoque apenas no texto
() O enfoque na historicidade do texto
() Outro: (especificar) _____
30. Das obras literárias sugeridas para leitura pelos professores de Literatura, qual(is) você leu?

Parte III

As questões de 31 a 37 são para os alunos professores de literatura; as de 38 a 40, para os que ainda não são e a de número 41 é para todos os alunos:

31. Caso esteja atuando como professor(a), informe:
Há quanto tempo dá aulas _____
Em que série(s) _____
De que disciplinas _____
32. Se você já está exercendo a profissão de professor, qual metodologia utiliza para ensinar literatura para seus alunos?
33. Como chegou a esse método?
34. Em que consiste, na sua opinião, ensinar literatura no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?
35. Como você vê a proposta de ensino de literatura dos PCNs para o Ensino Fundamental e Médio? Justifique seu ponto de vista.
36. Que os critérios você usa para selecionar os textos literários para seus alunos?
37. Você tem dificuldades para ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio? Comente a respeito.
38. Se ainda não trabalha como professor (a), pretende exercer a profissão ao término do curso?
39. Que metodologia de ensino pretende utilizar em seu futuro trabalho em sala de aula?
40. Quais os critérios que você pretende usar para selecionar os textos?
41. Você considera que o curso de Letras está preparando seus alunos para a tarefa de ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio? Em caso de resposta negativa, o que sugeriria?

Anexo 6: Questionário direcionado aos egressos do curso de Letras que atuam no ensino médio

Caro(a) professor(a):

O questionário abaixo tem por objetivo a coleta de dados para a pesquisa de mestrado que realizo, junto ao Programa de Pós Graduação em Literatura da UnB, na linha de pesquisa Recepção e Práticas de Leitura. A pesquisa envolve alunos do Ensino Médio da região, alunos e ex-alunos do curso de Letras da UEG, unidade de Campos Belos, e enfoca o ensino de literatura. Peço a você a gentileza de responde-lo integralmente e agradeço a colaboração. Caso queira colocar outras informações além das solicitadas, acrescente-as no espaço em branco no final deste questionário.

Parte I

Colégio onde trabalha: _____ Turmas: _____
 Nome _____ (facultativo)

1. Há quanto tempo dá aulas _____
2. Idade _____ sexo _____ estado civil _____
3. Tem filhos? () sim () não
 Em caso afirmativo, quantos menores de 6 anos? _____
4. Que cidade reside? _____
 Trabalha na cidade em que reside sua família? () sim () não

SOBRE OS PAIS

5. Profissão da mãe _____
 Escolaridade da mãe:
 () Ensino fundamental (1^a. a 4^a. série) () Ensino médio
 () Ensino fundamental (5^a. a 8^a. série) () Ensino superior

Profissão do pai _____
 Escolaridade pai:
 () Ensino fundamental (1^a. a 4^a. série) () Ensino médio
 () Ensino fundamental (5^a. a 8^a. série) () Ensino superior

6. Qual é a renda da família?
 () Abaixo de 3 salários mínimos () De 10 a 20 salários mínimos
 () De 3 a 5 salários mínimos () Acima de 20 salários mínimos
 () De 5 a 10 salários mínimos

7. Cursou o Ensino Fundamental em:
 () escola pública () escola particular Outro: _____

8. Cursou o Ensino Médio em: () escola pública () escola particular

9. Cursou o Ensino Médio no turno: () matutino () vespertino () noturno

10. Fez algum cursinho preparatório: () sim () não
 Em caso afirmativo: () público () particular

11. Possui outro curso superior, além de Letras? () sim () não
Em caso afirmativo, qual(is) _____

12. Prestou vestibular em outras universidades? () sim () não
Em caso afirmativo, qual(is) cursos _____
Qual(is) instituições _____

13. Pretende, no futuro, prestar outro vestibular? () sim () não
Em caso afirmativo, qual curso? _____

14. Qual o motivo que te levou a ser professor de Literatura? _____

Parte II

15. Que motivo o(a) levou a escolher o Curso de Letras?
16. O curso tem atendido às suas expectativas? Justifique.
17. Ao entrar para o curso, qual o conhecimento que você possuía sobre literatura? Indique algumas das leituras de literatura que fez durante o ensino médio.
18. O que você entende por literatura?
19. Você se considera preparado para analisar textos literários? Caso tenha dificuldades, quais são?
20. Você saberia identificar qual abordagem de análise literária foi utilizada pelos seus professores de Literatura? Em caso afirmativo, descreva-a resumidamente.
21. Qual a metodologia utilizada nas aulas de literatura em seu curso? Descreva-a brevemente, o desenvolvimento das aulas.
22. Quais as atividades extraclasse que eram sugeridas por seus professores?
23. Assinale o que predominava nas aulas de literatura:
() a periodização da literatura
() O contexto sócio-histórico-cultural das obras
() O enfoque na figura dos autores dos períodos literários
() O enfoque apenas no texto
() O enfoque na historicidade do texto
() Outro: (especificar) _____
24. Das obras literárias sugeridas para leitura pelos professores de Literatura, qual (i)s você leu?
25. Você considera que o curso de Letras está preparando seus alunos para a tarefa de ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio?

Parte III

26. Você costuma ler com frequência? () Sim () Não
27. O que você lê com maior frequência?
() jornais () contos e crônicas
() romances () poesia

() revistas () outros (especificar): _____

28. Qual foi a última obra literária que você leu?

29. Você acha importante ensinar literatura? Por quê?

30. Em que consiste, na sua opinião, ensinar literatura no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?

31. Você vê objetivos claros quanto à proposta de ensino da literatura dos PCNs para o Ensino Fundamental e Médio? Explique sua opinião.

32. Considerando as dimensões da disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, o que você acha mais importante: gramática, literatura ou produção de texto? Por quê?

33. Quais os critérios que você usa para selecionar os textos literários para seus alunos?

34. Qual metodologia você utiliza para ensinar literatura para seus alunos? Como chegou a esse método?

35. Em suas aulas de Literatura, o que é mais valorizado? Marque o item que traduz melhor seu pensamento.

() Saber de cor o nome de autores, obras e datas

() Saber a devida sequência das estéticas literárias (por exemplo, Classicismo, Romantismo, Realismo, etc.) e as características de um autor ou de um período literário

() Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertence

() Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito

() Relacionar o texto literário com o mundo de hoje

() Desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e interpretar os textos literários

() Outros: (especificar) _____

36. Suponha que você queira introduzir um conteúdo em suas aulas de literatura. Como você procederia, isto é, que passos daria se o conteúdo fosse:

a) uma estética literária?

b) um autor de textos literários?

37. Em suas aulas, como ocorrem geralmente as interações em torno do texto literário? Marque o item que traduz melhor seu pensamento.

() Você pede aos alunos que leiam os textos do livro e resolvam as questões propostas; posteriormente corrige e comenta

() Você lê e explica certos textos literários; o aluno presta atenção nas explicações

() Você abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve e discute a opinião dos alunos

() Os alunos debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob sua orientação

() Outros: (especificar) _____

38. Para você, a contextualização histórica do texto literário é:

- pouco importante muito importante
 relativamente importante Outros: (especificar) _____

39. Para você, estabelecer relações entre texto/autor e tradição literária (tanto o que foi escrito antes quanto o que foi escrito depois do texto em estudo) é:

- pouco importante muito importante
 relativamente importante Outros: (especificar) _____

40. Para você, ensinar literatura pela sequência cronológica das estéticas literárias é:

- pouco importante muito importante
 relativamente importante Outros: (especificar) _____

41. Com relação a leitura extraclasse, quais são as obras que você geralmente trabalha?

- As obras mais representativas da literatura brasileira e/ou portuguesa.
 As obras solicitadas pelos vestibulares mais importantes da região.
 As obras que os alunos escolhem.
 As obras lançadas recentemente e comentadas pela imprensa e pela mídia.
 Outros: (especificar) _____

42. Como você geralmente explora a leitura de obras literárias?

- Na forma de provas
 Na forma de discussão e provas
 Na forma de debates
 Na forma de trabalhos escritos
 Na forma de seminários, realizados a partir de temas propostos por você.
 Na forma de provas e trabalhos
 Na forma de trabalhos criativos a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos, etc.
 Outros: (especificar) _____

43. Você se considera satisfeito com seu trabalho em literatura? Por quê?

44. Para você, o que seria um curso de literatura ideal?

Anexo 7: Questionário direcionado aos alunos do 3o. ano do ensino médio**Parte I**

Colégio: _____ série _____

Nome _____ (facultativo)

1. Idade _____ sexo _____ Que cidade reside? _____

2. Profissão da mãe _____

3. Escolaridade da mãe:

 Ensino fundamental (1a. a 4a. série) Ensino médio Ensino fundamental (5a. a 8a. série) Ensino superior

4. Profissão do pai _____

5. Escolaridade pai:

 Ensino fundamental (1a. a 4a. série) Ensino médio Ensino fundamental (5a. a 8a. série) Ensino superior

6. Qual é a renda da família?

 Abaixo de 3 salários mínimos De 10 a 20 salários mínimos De 3 a 5 salários mínimos Acima de 20 salários mínimos De 5 a 10 salários mínimos7. Pretende prestar vestibular ao término do Ensino Médio? Sim Não

8. Caso afirmativo, que curso? _____

9. Em que Universidade? _____

10. Por que escolheu este curso e esta universidade? _____

Parte II11. Você costuma ler regularmente? Sim Não

12. O que você lê com maior frequência?

 jornais poesia romances revistas contos e crônicas outros (especificar): _____

13. Quando você lê obras literárias, elas são geralmente:

 As que os professores recomendam As que você compra ou empresta de alguém

14. Lembre-se de uma obra literária que tenha lido e da qual tenha gostado muito.

a. Qual o nome dela?

b. Ela foi obrigatória na escola?

15. Como você costuma agir em relação às obras indicadas pela escola?

 Lê todas as obras Lê algumas das obras Lê quase todas as obras Nunca lê todas as obras

16. Para você, o que é literatura?

- Disciplina escolar
 Arte da palavra
 Expressão dos sentimentos e pensamentos

17. Para você, ler literatura serve para:

- Aprender sobre a vida dos principais escritores
 Conhecer a época dos principais escritores
 Aprender a ler textos literários
 Aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários
 Compreender melhor o mundo em que vivemos
 Aprender a ler textos literários e conhecer melhor a cultura e o mundo de que fazemos parte

18. As aulas de literatura geralmente se desenvolvem de que forma?

- O professor pede aos alunos que leiam os textos do livro e resolvam as questões propostas; posteriormente ele as corrige
 O professor lê os textos e os interpreta, esclarecendo o significado dos trechos mais difíceis
 O professor abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve a opinião dos alunos
 Os alunos debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob a orientação do professor
 Outros: (especificar) _____

19. Nas aulas de literatura, o que é mais valorizado?

- Saber de cor o nome de autores, obras e datas
 Saber de cor as características de um autor ou de um período literário (por exemplo, Classicismo, Romantismo, Realismo, etc.)
 Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem
 Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito
 Compreender e interpretar os textos literários
 Outros: (especificar) _____

20. Na sua opinião, o que deve ser mais valorizado nas aulas de literatura?

- Saber de cor o nome de autores, obras e datas
 Saber de cor as características de um autor ou de um período literário (por exemplo, Classicismo, Romantismo, Realismo, etc.)
 Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem
 Conhecer a época em que o texto foi escrito
 Relacionar um texto literário com o mundo de hoje
 Compreender o sentido dos textos, tanto na situação em que foram escritos quanto nos dias de hoje
 Outros: (especificar) _____

21. O que mais lhe agrada nas aulas de literatura?

- Os assuntos debatidos, que geralmente são muito interessantes
 A oportunidade para debater os assuntos e participar da aula

- Conhecer como o homem viveu, sentiu e pensou em outras épocas
- Vencer os desafios que a leitura proporciona e conseguir compreender um texto literário
- A possibilidade de, partindo dos textos literários, pensar sobre nossa própria vida e nossa época
- Outros: (especificar)_____

22. O que menos lhe agrada nas aulas de literatura?

- O fato de os textos literários exigirem muita atenção
- A dificuldade dos textos, pois a linguagem é antiga e inacessível
- As discussões são abstratas e distantes da realidade
- As aulas são monótonas, os alunos pouco participam
- Outros: (especificar)_____

23. Nos estudos literários feitos em classe, as relações (comparações, aproximações, contrastes) da literatura com outras áreas do conhecimento (história, filosofia, psicologia, sociologia, etc) ou com outras artes (pintura, música, etc):

- Nunca são feitas
- Quase nunca são feitas
- São feitas sempre que necessário
- São feitas com muita frequência

24. Como seria para você uma aula ideal de literatura?

- Aula com discussão ou debates sobre os textos literários ou sobre as obras lidas
- Aula que estabelece relações entre a literatura e o mundo contemporâneo
- Aula dinâmica, menos expositiva, capaz de prender a atenção
- Aula que estabelece relações entre a literatura e outras áreas do conhecimento
- Aula que estabelece relações entre literatura e cinema, música, teatro
- Os alunos fariam trabalhos extraclasse: pesquisa, preparação de seminários
- Os textos deveriam ser de mais fácil compreensão ou mais curtos
- Aula voltada para a leitura de mais textos e obras literárias, apesar da falta de tempo
- Aula em que o professor explique bem os textos
- Os alunos escolheriam livremente os livros a serem lidos
- Uma vez por semana, cada aluno leria nas aulas de literatura um livro escolhido por ele
- Os alunos leriam os textos em casa e debateriam em sala

25. As leituras extraclasse geralmente são exploradas de que forma?

- Na forma de provas
- Na forma de discussão e provas
- Na forma de debates
- Na forma de trabalhos escritos
- Na forma de seminários, realizados a partir de temas propostos pelo professor
- Na forma de provas e trabalhos escritos
- Na forma de trabalhos criativos a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos, etc.
- Outras: (especificar)_____

Anexo 8: Tabulação dos dados obtidos através de questionário para os alunos do 1o. ano do curso de Letras

Parte I

1. Idade:

17 – 3	22 – 2	29 – 1	39 – 1
18 – 3	24 – 1	34 – 1	
19 – 1	25 – 1	35 – 2	
21 – 3	26 – 1	38 – 1	

Sexo: 18 mulheres e 3 homens estado civil: solteiro (15) casado (4) divorciado (1) não informou (1)

2. Tem filhos? (6) sim (15) não

Em caso afirmativo, quantos menores de 6 anos? 04

3. Que cidade reside? Campos Belos (16); Arraias (2); Monte Alegre de Goiás (1); Combinado (1); Aurora do Tocantins (1);

Estuda na cidade em que reside sua família? (16) sim (5) não

4. Profissão da mãe: doméstica/secretária (3); dona de casa (8); professora (2); aposentada (2); lavradora (1); auxiliar de serviços gerais (2); enfermeira (1); auxiliar de enfermagem (1); vendedora autônoma (1)

5. Escolaridade da mãe: não alfabetizada (1)

(10) Ensino fundamental (1a. a 4a. série) (4) Ensino médio

(4) Ensino fundamental (5a. a 8a. série) (2) Ensino superior

6. Profissão do pai: vereador (1); lavrador (6); aposentado (5); pedreiro (2); empacotador (1); motorista (1); desempregado (1); vigilante (1); não informou (1); comerciante (1); autônomo (1)

7. Escolaridade pai:

(1) não alfabetizado (4) Ensino médio

(11) Ensino fundamental (1a. a 4a. série) (0) Ensino superior

(4) Ensino fundamental (5a. a 8a. série) (1) não informou

8. Qual é a renda da família?

(13) Abaixo de 3 salários mínimos () De 10 a 20 salários mínimos

(7) De 3 a 5 salários mínimos () Acima de 20 salários mínimos

() De 5 a 10 salários mínimos (1) não informado

9. Cursou o Ensino Fundamental em: (21) escola pública (0) escola particular

10. Cursou o Ensino Médio em: (21) escola pública (0) escola particular

11. Cursou o Ensino Médio no turno: (6) matutino (2) vespertino (13) noturno

12. Fez algum cursinho preparatório: (4) sim (17) não
Em caso afirmativo: (2) público (2) particular

13. Já possui outro curso superior? () sim (21) não
Em caso afirmativo, qual(is) _____

14. Prestou vestibular em outras universidades? () sim (11) não
Em caso afirmativo, qual(is) cursos
Matemática (UFT4), Biologia (UFT2); Pedagogia (UFT3); UFT?; publicidade e
propaganda (UFG1);
Qual(is) instituições _____

15. Pretende, no futuro, prestar outro vestibular? (17) sim (5) não
Em caso afirmativo, qual curso?
Publicidade e propaganda (1); Comunicação social/Jornalismo (3); Geografia (1);
Educação física (1); Matemática (1); Química (1); Sistemas de informação (1); História
(1); Biologia ou serviço social (1); Ciências da computação (1); Artes plásticas (1);
Medicina (1); Pedagogia (1); Ainda não decidiu (1); Administração de empresas

16. Trabalha? (16) sim (4) não (1) não respondeu
Em caso afirmativo, indique o motivo:
(8) ajudar na renda familiar (5) custear seus estudos (3) outro: sustento total da
família(2); independência financeira (1);

17. Tem tempo livre suficiente para ler e realizar as atividades propostas pelo curso? Se
não tem, por quê?

Sim (8) não respondeu (1) não (12):

1. Porque trabalho o dia todo e a noite estudo.
2. Porque trabalho o dia todo e saio direto pra faculdade e nos finais de semana cuido da casa, porque não tenho condições de pagar alguém pra cuidar.
3. Por causa do trabalho, entro as 7:00 e saio as 17:00 hs.
4. Porque trabalho o dia todo.
5. Porque trabalho de segunda a sábado e nos domingos tenho trabalhos da Igreja (dos grupos do qual participo).
6. Meu serviço não me dá tempo para realizar.
7. Porque trabalho o dia todo.
8. Porque trabalho em dois períodos, manhã e tarde. Com isso, não me sobra tempo suficiente para que eu possa realizar todas as leituras.
9. Devido a minha carga horária no trabalho.
10. Devido a carga horária no trabalho
11. Porque trabalho o dia todo e no horário do almoço não é suficiente para realizar todas as atividades, o horário que tenho disponível é depois do termino das aulas na faculdade.
12. Nem sempre, porque o trabalho e os cuidados que devidamente são necessários aos filhos menores, o tempo para os exercícios universitários são reduzidos, porém não deixei de cumpri-los.

Parte II

18. Que motivo o (a) levou a escolher o Curso de Letras?

1. O curso que eu me identifiquei.
2. Eu me identifico com as matérias do curso e tenho predileção pelo inglês e português.
3. Por não ter o curso desejado (jornalismo) tive de optar por Letras, pois tem língua inglesa e também serve para me ajudar no curso desejado.
4. Para compreender melhor sobre a língua.
5. Obter mais conhecimentos para provas de vestibulares.
6. Por ser um curso que trabalha com literatura e linguística.
7. Falta de opção.
8. Em primeira instância para obter mais conhecimento.
9. Falta de opção.
10. Falta de opção.
11. Falta de opção.
12. Falta de opção, porque eu gostaria de fazer administração de empresas. Como a universidade não oferece este curso, preferi o curso de Letras, pois entre os oferecidos, penso ser o melhor.
13. Falta de opção.
14. Falta de opção.
15. Por falta de opção.
16. Desejo escrever um livro.
17. -----
18. Opção.
19. O principal motivo é gostar de português ainda que não domino, também por exercer funções que as exigências maiores é falar e escrever corretamente.
20. A matéria de inglês.
21. Falta de opção e o que mais me identifiquei.

13. Quais são suas expectativas em relação ao curso?

1. Pretendo me empenhar, após o término espero ter aprendido bastante.
2. Eu pretendo estar “abilitada” (sic), a perceber as variedades linguísticas que possa me ajudar a ser uma boa professora bem como “aperfeiçoar” (sic) em outras áreas.
3. Ter um bom aproveitamento de todos os conteúdos, ter um “bom emprego” mais tarde, um novo acervo linguístico e entre outras.
4. Melhorar os meus conhecimentos.
5. Boas.
6. Expandir meu aprendizado, conhecimento e...
7. Pretendo terminar e passar no concurso.
8. Chegar até o final.
9. Aprender a gostar do que faço.
10. Espero sair com habilidades para ser professora.
11. Boas. Pois estou gostando.

12. As melhores possíveis, penso concluí-lo com bastante aproveitamento e aprendizado.
13. Aprimorar os conhecimentos linguísticos.
14. -----
15. Que seja um curso maravilhoso.
16. Conclui-lo ao longo de 4 anos.
17. “rasuavel” (sic).
18. Muitas, pois pretendo levar adiante.
19. Adquirir capacitação e qualificação suficiente para exercer “quaisquer” (sic) profissão com qualidade.
20. Aprender.
21. Apesar de difícil, pretendo me sair bem.

14. Você lia com frequência no Ensino Médio?

(6) sim (12) não (1) não respondeu (3) mais ou menos/um pouco

15. Indique algumas das leituras de literatura que fez durante o ensino médio:

1. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *A Moreninha*, *O cortiço* e outros.
2. *O velho e o mar*, não me lembro do autor, o *Menino maluquinho* de Ziraldo, *Sítio do pica-pau amarelo* de Monteiro Lobato.
3. *O santo e a porca* – Ariano Suassuna, *Hamlet* – William Shakespeare, *A festa* – Ivan Ângelo, *Vidas secas* – Graciliano Ramos.
4. Trovadorismo.
5. *Iracema*, *A moreninha*, *Primo Basílio*...
6. ----
7. *Iracema*, *Se houvesse amanhã*, *Dom Casmurro*, *O crime do Padre Amaro* e outros.
8. *Os Lusíadas* de Camões.
9. Não li nenhuma durante esse tempo.
10. Não me lembro.
11. *A moreninha*, *Iracema*, *O auto da Barca do inferno*.
12. Uma das que eu li, foi o *Santo e a porca* de Ariano Suassuna, sendo ela uma obra preparatória para o vestibular.
13. *Os Luzíadas* (sic) – Camões; *A moreninha*; *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, etc.
14. *O primo Basílio*; *Amar, verbo intransitivo*, etc.
15. *O Santo e a porca* – Ariano Suassuna, *Hamlet* – Shakespeare.
16. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *O cortiço*.
17. *O auto da Barca do inferno* (Gil Vicente).
18. *O cortiço*, *O menino do dedo verde*, *A Moreninha* entre outros.
19. Não há.
20. ----
21. *Sargento de Milícias*, *O cortiço* e outros.

16. Ao entrar para o curso, qual o conhecimento que você possuía sobre literatura?

1. O conhecimento que você possuía, era das leituras que eu fazia dos livros, a respeito dos autores e obras.
2. Pouco.

3. Tinha pouco conhecimento sobre literatura, pois no ensino médio só estuda o básico.
4. A literatura contemporânea.
5. Mínimo.
6. Nenhum.
7. Já tinha lido algumas obras.
8. Que era algo relacionado a leitura.
9. Muito pouco.
10. Um pouco.
11. Muito pouco.
12. Quase nada porque o meu conhecimento sobre literatura não foi satisfatório.
13. Básico.
14. ----
15. Poucos.
16. ----
17. ----
18. ----
19. Não havia conhecimento, porque a estruturação literária da comunidade é empobrecida.
20. Pouco.
21. Pouco.

17. O que você entende por literatura hoje é diferente de quando ingressou no curso? Por quê?

1. Sim. Antes de entrar no curso, eu tinha outra visão. Quando começou o curso, após ler várias obras, ler muito, passei a ter um pensamento diferente a respeito da literatura.
2. Sim, porque eu acreditava em uma resposta pronta como “literatura é a escrita com arte” e no entanto aprendi que literatura é muito mais que isso.
3. Sim, porque hoje é um estudo mais aprofundado e complexo. Aprendi por exemplo que para a literatura existe várias definições, ou seja, o que é literatura.
4. Não.
5. Sim, pela eficiência metodológica dos professores.
6. Sim.
7. Sim. Agora sei analisar uma obra certa.
8. Sim, o estudo é mais profundo e por parte teórica.
9. Sim. Já aprendi um pouco sobre o assunto.
10. Sim. Pois o estudo é mais aprofundado.
11. Sim. Porque a partir do momento em que aprendi um pouco sobre o assunto comecei a olhar e vê-lo de forma diferente.
12. Totalmente diferente, porque no ensino médio, o conhecimento era muito pouco. Já no curso de Letras o conhecimento é mais amplo.
13. Sim.
14. ----
15. Não. Continua do mesmo jeito.
16. ----
17. ----

18. É totalmente diferente do momento que eu entrei na faculdade, pois eu estou mais por dentro do assunto.
19. Sim. Por que a literatura é parte essencial na vida de todos.
20. ----
21. Sim. Porque hoje eu leio muito.

18. Você costuma ler com frequência? (15) Sim (5) Não (1) não respondeu
Em caso afirmativo, informe o tipo de leitura:

- () jornais
() romances
() contos e crônicas
() poesia
() revistas
() outros (especificar): _____

1. revistas
2. revistas, jornais e romances
3. revistas, jornais
4. contos e crônicas
5. revistas e outros (livros católicos)
6. romances, poesia e revistas
7. romances e revistas
8. ----
9. ----
10. jornais, romances, poesia, revistas e outros (internet).
11. jornais, romances, poesia e revistas.
12. jornais.
13. Jornais, contos e crônicas.
14. romances e revistas.
15. ----
16. jornais e revistas.
17. romances.
18. jornais e romances.
19. jornais.
20. ----
21. ----

19. Seus pais e/ou irmãos costumam ler? O quê?

(9) Sim (12) Não (1) não respondeu

O que: os pais - com maior frequência jornais e revistas, depois a bíblia, informativos, livros sobre religião; os irmãos – apenas um disse que os irmãos liam revistas e jornais.

20. Qual foi a última obra literária lida por você e quando?

1. *Odisséia de Homero*, Hamlet.
2. *Hamlet de Shakespeare*, mês de julho.
3. *Édipo Rei* – Sófocles, 20/08/2008.

4. *A festa* – Ivan Ângelo.
 5. *Hamlet*, bimestre passado.
 6. *Saussure, Lamentações*, 2º. bimestre.
 7. *Hamlet* de Shakespeare, dois meses atrás.
 8. *A Odisséia*, 1º. semestre de 2008.
 9. Nunca li obra literária, pois não tenho tempo nem acho interessante.
 10. *Hamlet*, mês de abril de 2008.
 11. *Hamlet* de Shakespeare
 12. Somente as que os professores do curso passam.
 13. *Hamlet* de Shakespeare.
 14. *Amar, verbo intransitivo* (no ensino médio).
 15. *A Odisséia* de Homero, Agosto.
 16. *A Odisséia*.
 17. *Juiz de paz*, mês passado.
 18. Tem muito tempo, *Hamlet*.
 19. *Hamlet* de Shakespeare, nas aulas de teoria literária.
 20. *Uma aprendizagem*, Clarice Lispector.
 21. Não me lembro.
-
21. Você leu alguma obra literária além das solicitadas por seus professores do curso de Letras? Qual(is)?
 1. Não. Comecei a ler o *Primo Basílio*, mas não terminei.
 2. Sim, *Escrava "Izaura"* (sic).
 3. Não.
 4. Sim. *A Odisséia*.
 5. Não.
 6. Não, li outros livros, más (sic) não 'era' literários.
 7. Não.
 8. Não.
 9. Não. Nenhum, leio só as que sou obrigada.
 10. Não. Por falta de tempo. Quase não dá tempo nem 'pra' ler as apostilas do curso.
 11. Não. O tempo é pouco, as vezes não consigo terminar nem as obras indicadas pelos professores.
 12. Não. Pois não tenho tempo para ler além das que os professores do curso passam.
 13. Não.
 14. Desde quando comecei a fazer esse curso, nunca li obras literárias, além das solicitadas pelos professores.
 15. Não.
 16. Nenhuma.
 17. Não.
 18. Nenhuma.
 19. Sim. Macunaíma.
 20. Não.
 21. Não.

Anexo 9: Tabulação dos dados do questionário para os alunos do 4º. ano de Letras**Parte I**

1. Idade:

21 – 5

22 – 5 25 – 2 30 – 1 Não responderam – 2

23 – 5 26 – 2 31 – 1

24 – 2 28 – 2 34 – 1

Sexo: 21 mulheres e 7 homens Estado civil: solteiros: 23 casados: 3
divorciados: 2

2. Tem filhos? (10) sim (18) não

Em caso afirmativo, quantos menores de 6 anos? 9

3. Que cidade reside? Campos Belos (16); Arraias (5); Monte Alegre de Goiás (3);
Combinado (1); Novo alegre (3)

4. Estuda na cidade em que reside sua família? (15) sim (13) não

5. Profissão da mãe: doméstica/secretária (3); dona de casa (10); professora (1);
aposentada (2); lavradora (1); auxiliar de serviços gerais (1); técnica em enfermagem
(1); vendedora autônoma (1); costureira (3); pensionista (1); comerciante (1); artesã;
merendeira (1); (1) não informou (1);

6. Escolaridade da mãe: não alfabetizada (1)

(15) Ensino fundamental (1ª. a 4ª. série)

(6) Ensino fundamental (5ª. a 8ª. série)

(6) Ensino médio

(1) Ensino superior

7. Profissão do pai: lavrador (6); aposentado (4); não informou (7); pedreiro (3);
carpinteiro (2); soldador (1); técnico em mineração (1); eletricitista (1); empresário (1);
açougueiro (1); funcionário público (1)

8. Escolaridade pai:

(15) Ensino fundamental (1ª. a 4ª. série) (0) Ensino superior

(3) Ensino fundamental (5ª. a 8ª. série) (5) não informou

(5) Ensino médio

9. Qual é a renda da família?

(14) Abaixo de 3 salários mínimos

(2) De 10 a 20 salários mínimos

(11) De 3 a 5 salários mínimos

(0) Acima de 20 salários mínimos

(1) De 5 a 10 salários mínimos

10. Cursou o Ensino Fundamental em: (26) escola pública (2) escola particular
11. Cursou o Ensino Médio em: (26) escola pública (0) escola particular (2) não informou
12. Cursou o Ensino Médio no turno: (10) matutino (4) vespertino (14) noturno
13. Fez algum cursinho preparatório: (2) sim (25) não (1) não informou
Em caso afirmativo: () público (2) particular
14. Já possui outro curso superior? () sim (28) não
Em caso afirmativo, qual(is) _____
15. Prestou vestibular em outras universidades? (12) sim (16) não
Em caso afirmativo, qual(is) cursos: Pedagogia (UFT4); Direito (UFT1); Matemática (UFT7), Medicina (Fepecs DF1); Agronomia (UFT1); Odontologia (Uniplac1);
Qual(is) instituições _____
16. Pretende, no futuro, prestar outro vestibular? (22) sim (6) não
Em caso afirmativo, qual curso? Educação física (2); Ciências da computação ou Direito (1); Direito (4); Medicina ou enfermagem (1); Engenharia Florestal (1); Ainda não decidiu (3); Psicologia (1); nutrição (1); arqueologia, história ou assistência social (1); Engenharia Civil (1); Artes ou arquitetura (1); Administração (1); Medicina Veterinária (1); Jornalismo (1); Agronomia (1); Direito ou Administração (1).
17. Trabalha? (25) sim (3) não
Em caso afirmativo, indique o motivo:
(12) ajudar na renda familiar (5) custear seus estudos (2) não respondeu
(6) outro: [crio 2 filhos sozinha (1); objetivo (1) independência financeira (1); ambos os motivos (2)];
18. Tem tempo livre suficiente para ler e realizar as atividades propostas pelo curso? Se não tem, por quê? Sim (8) não respondeu (2) não (18):
22. Trabalho o dia todo e até nos finais de semana, pis sou músico. No meio de semana ensaio com a banda, no final de semana viajo para tocar.
23. Porque trabalho o dia todo.
24. Não tenho tempo suficiente, porém tento realiza-las às madrugadas.
25. Quase não tenho tempo, pois trabalho muito.
26. Não, pois trabalho muito.
27. Trabalho o dia todo, quando saio mais cedo ajudo meus filhos nas atividades escolares; trabalho de segunda a domingo é um pouco complicado, às vezes fico muito estressada.
28. Não tenho em virtude das minhas atividades empregatícias, e aproveito as madrugadas para estudar e realizar as leituras.
29. Não muito, pois trabalho 2 períodos.

30. Não. Pois trabalhar, estudar e ainda cuidar dos pais, irmãos e filhos, às vezes torna-se impossível de ler os textos solicitados.
31. Não, pois o trabalho toma boa parte do tempo. E o cansaço atrapalha.
32. Não, pois trabalho em tempo integral.
33. Não, porque chego muito cansado da faculdade e não tenho ânimo para estudar.
34. Não. Ser dona de casa não é fácil. Mas quando se tem um objetivo, sempre há um jeito.
35. Não, porque trabalho o dia todo e só tenho um pouco de tempo no final de semana.
36. Não. Porque trabalho durante o dia e estudo à noite.
37. Não, porque trabalho.
38. Não, porque o meu trabalho me ocupa muito tempo.
39. Não, porque trabalho durante a semana (40 horas) no Programa do Trabalho Infantil e nos finais de semana numa loja de decorações.

Parte II

40. Que motivo o(a) levou a escolher o Curso de Letras?
 1. Tive que optar por Pedagogia ou Letras; escolhi a segunda por gostar de Língua Inglesa.
 2. Dos cursos que são oferecidos pelas universidades da região, o curso de letras é o que mais me identifico.
 3. Afinidade maior, dentre as opções.
 4. Opções disponíveis.
 5. Como segunda opção, face a impossibilidade de cursar a faculdade de Direito.
 6. Escolhi letras porque é um curso que nos leva ao conhecimento de uma língua estrangeira no caso da UEG em Campos Belos, estudamos o inglês e pretendo trabalhar com ela.
 7. Falta de opção.
 8. Fui influenciada por minha irmã.
 9. Falta de opção.
 10. Optei pelo curso de Letras por me interessar por língua Inglesa.
 11. Gosto de ler.
 12. Necessidade de um diploma de 3^o. grau.
 13. O melhor curso oferecido na região.
 14. Estudar literatura.
 15. A falta de outros cursos.
 16. Simpatia pelo curso.
 17. Para aprender mais português e literatura.
 18. Falta de opção e oportunidade.
 19. Falta de opção.
 20. ----
 21. Opção.
 22. Entre Pedagogia e Letras, escolhi Letras pelo mercado de trabalho.
 23. Foi a opção.
 24. Literatura Brasileira e Língua Portuguesa.
 25. Falta de opção.

- 26. Gosto de inglês e literatura.
- 27. Falta de opção.
- 28. Um dos cursos mais interessantes da Universidade.

41. O curso tem atendido às suas expectativas? Justifique.

- 1. Sim, é um curso que fornece um vasto conhecimento, além de aguçar o senso crítico dos universitários do curso.
- 2. Sim, gosto do que estudo e faço.
- 3. Sim, me identifico com as disciplinas.
- 4. Sim. O curso tem atendido as expectativas que eu criei após o início das aulas.
- 5. Não, pois pensei que ele dava mais ênfase à língua inglesa, porém a realidade não é esta.
- 6. Sim. Porque meu conhecimento em relação à língua estrangeira aumentou e me sinto capacitada a dar aula da mesma.
- 7. Sim. É como eu pensava mesmo.
- 8. Sim.
- 9. Sim.
- 10. Sim. Porque os estudos de literatura e língua são abrangentes.
- 11. Não, esperava algo mais.
- 12. Sim, pois aumenta a minha capacidade de pensar e agir diante da realidade.
- 13. Nos últimos anos sim, novos professores mais capacitados.
- 14. Sim, além de gostar do curso, tinha visto que o mercado de trabalho está sempre a procura de um profissional das Letras.
- 15. Sim, estou aprendendo muito.
- 16. Sim, tenho aprendido muito.
- 17. Sim. Aprendi mais que imaginava.
- 18. Sim. Aprendi a gostar do curso, mas ainda tenho algumas dificuldades.
- 19. Sim. Temos professores capacitados que 'supri' nossas necessidades.
- 20. Mais ou menos.
- 21. Não, pois quando eu entrei na Universidade o corpo docente não era bom.
- 22. Não, deveríamos ter um acervo mais diversificado e um laboratório de Língua Inglesa.
- 23. Sim, é o que eu esperava.
- 24. Sim, principalmente por causa da abordagem de teóricos específicos para cada disciplina e de professores capacitados para a matéria determinada.
- 25. Sim.
- 26. Sim, pois aborda assuntos interessantes.
- 27. Sim, me fez mudar de idéia com relação a sala de aula.
- 28. Sim, pois os professores se empenham em dar o seu melhor.

42. Ao entrar para o curso, qual o conhecimento que você possuía sobre literatura?

- 1. Conhecia pouca coisa sobre literatura, nunca dei muita importância, pelo fato de não gostar de literatura.
- 2. Ao entrar no curso eu entendia literatura como uma forma de adquirir e abranger o conhecimento através da leitura.
- 3. Pouco, só das exigências da escola.
- 4. Básico.

5. Um conhecimento razoável, pois conhecia as escolas literárias, suas característica e contextos históricos, mas não conhecia as obras que as compunham.
6. Pouco.
7. Pouco.
8. Um conhecimento superficial.
9. Muito pouco.
10. Sabia superficialmente sobre alguns autores.
11. Algum. Já lia bastante.
12. Digamos que eu era um pouco atrofiado, sem muitos horizontes.
13. Quase nenhum.
14. Conhecia alguns autores e obras.
15. Quase nada!!!
16. Superficialmente as escolas literárias.
17. Manifestação artística.
18. Ao entrar no curso de Letras, só possuía o conhecimento da literatura que tive no Ensino fundamental, pois no Ensino Médio pouco tive literatura, porque fiz magistério.
19. Nenhuma.
20. Pouco.
21. As noções básicas de literatura e obras literárias.
22. Conhecia um pouco de cada autor, principalmente Machado de Assis.
23. Eu já lia livros literários.
24. Bem simplório e superficial.
25. Mínimo possível.
26. Razoável.
27. Muito pouco que eu nem me lembro mais.
28. Muito pouco.

43. Indique algumas das leituras de literatura que fez durante o ensino médio:

1. Não me lembro de nenhuma no momento.
2. *O primo Basílio, Seminarista, Inocência, Senhora, Iracema* e outros.
3. “A paixão segundo G. H”, “A moreninha”, “Lucíola”, “A estrada sinuosa”, “O mundo de Sofia”, Contos de Machado de Assis.
4. *Memórias Póstumas de Brás Cubas, O cortiço, O mulato.*
5. *Dom Casmurro, Vidas Secas, Morte e Vida Severina, Robinson Cusoé, Macunaíma*, etc.
6. *Os Maias, Clara dos Anjos, 5 minutos* (José de Alencar).
7. Lembro-me de “A Moreninha”, “O auto da Barca do inferno...”.
8. *Iracema, Macunaíma* e outros, mas não me recordo.
9. *O auto da Barca do inferno* (Gil Vicente) entre outros.
10. *Iracema e O cortiço.*
11. *Iracema, Noite na taverna, Uruguai.*
12. *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, *Contos machadianos, O cortiço, São Bernardo.*
13. *Capitães de areia, A carne, A Moreninha.*
14. “O ateneu”, “Amor de Perdição”, “Dom Casmurro”.

15. Não me lembro, pois foram poucas.
16. *O Ateneu, A cartomante, Morte e Vida Severina.*
17. *Vidas Secas, Dom Casmurro* e outros.
18. “A Moreninha”, “O tronco do Ipê”.
19. *Escrava Isaura, A Moreninha.*
20. *Um copo de cólera* – Raduan Nassar, *Causa secreta* – Machado de Assis.
21. *Dom Casmurro, O cortiço, Noite na taverna, A Moreninha* e outros.
22. *Frei Simão, Iracema* entre outros.
23. ----
24. *O Seminarista* (Bernardo Guimarães), *Senhora, Iracema, A moreninha* entre outros.
25. *Senhora* (José de Alencar).
26. Alguns contos de Machado de Assis, *O primo Basílio* e *O crime do Padre Amaro* de Eça de Queirós, Romances de José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo; *O Ateneu, Pomba enamorada, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Casa de Pensão, Escrava Isaura, Inocência, Helena...*
27. Eu li várias obras de Manuel Bandeira, mas não lembro, lembro pouco de algumas que também não são deles, por exemplo: “Éramos seis”, “Uma luz no fim do túnel”...
28. *A escrava Isaura, Dom Casmurro.*

44. O que você entende por literatura hoje é diferente de quando ingressou no curso? Por quê?

1. Não é diferente porque confesso que sei muito pouco sobre literatura assim como antes de ingressar na faculdade.
2. Sim. Porque podemos compreender e refletir a respeito de alguns aspectos da realidade, na qual estamos inseridos, bem como, alguns fundamentos ideológicos sociais.
3. Sim, pois meu conhecimento está mais amplo.
4. Sim, pois no Ensino Médio o ensino de literatura é mais voltado para datas e algumas características e a universidade aborda a literatura sob aspectos mais amplos no qual busca compreender o contexto histórico, cultural do assunto estudado.
5. Com certeza, pois ao longo do curso, obtive um conhecimento mais aprofundado que me possibilitou uma compreensão desenvolvida sobre os seus pressupostos, conceitos e características.
6. Sim. No Ensino Médio o estudo de literatura é voltado para datas, características da escola literária e uma análise superficial, chamada de ficha “literária” sobre uma obra. Já na universidade estudamos aspectos mais profundos das obras, como o contexto histórico e cultural e outros.
7. Sim. A cada ano aprofunda o conhecimento.
8. Sim.
9. Totalmente diferente, hoje fazendo o curso tive o conhecimento de uma visão crítica e mais ampla em relação as obras e os autores. Aprendi gostar muito.
10. Sim. Porque além de fazermos análises profundas das obras estudadas, também estudamos o contexto sócio-cultural e críticos sobre a determinada obra.

11. Sim, pois hoje possuo um conhecimento mais amplo.
 12. ----
 13. Sim, mais esclarecimento.
 14. Sim, antes eu pensava que a literatura era apenas uma disciplina curricular, mas hoje eu garanto que a literatura é muito mais que isso, é um novo muito conquistado principalmente através da leitura, e do conhecimento sobre literatura, mas que além de ser ainda vista como uma disciplina, a literatura apenas não educa, mas humaniza todo e qualquer indivíduo que a detém.
 15. A literatura por ser representação de um povo, emoções, dores, amores, entrelaçados em meio cultura e religião, tem como principal objetivo mostrar a arte, que se caracteriza através da poesia, da dança, da prosa e outras.
 16. Sim, aperfeiçoou.
 17. Literatura são (sic) todas as formas de expressão artística de uma sociedade, no qual levará o indivíduo ao conhecimento de si próprio e do mundo.
 18. Sim. Porque quando entrei na faculdade, não tinha o hábito da leitura.
 19. Sim. Porque antes não possuía muitos conhecimentos.
 20. Sim, aprendi a analisar.
 21. Hoje entendo de forma mais aprofundada.
 22. Com certeza tem um conhecimento amplo e diversificado, não só na literatura brasileira com em outras.
 23. ----
 24. Não se pode nem comparar. Hoje, particularmente, sei exatamente identificar na obra os movimentos literários, o contexto da época em questão.
 25. Sim.
 26. Sim, porque anteriormente o conceito de literatura para mim se restringia a simples análise de uma obra (fichas literárias) com ênfase em aspectos como: movimento literário, momento histórico, trechos de obras e elementos constitutivos do enredo. Hoje, o conceito de literatura vai além das obras (seu *corpus*) e abre reflexões sobre amplos assuntos, além do compromisso com a arte, é claro.
 27. E como, porque antes eu nem sabia o que era literatura e nem para que servia.
 28. Sim, antes não tinha importância, hoje vejo que a literatura me tornou uma pessoa capaz de criticar, analisar.
-
45. Quais as abordagens teóricas de análise literária você conhece?
 1. Não me lembro.
 2. Uso de críticos e teóricos.
 3. Lafetá, Bagno, Antonio Candido, Zolá, Bosi...
 4. Principalmente através de textos críticos.
 5. ----
 6. Textos críticos à respeito do autor e obra.
 7. ----
 8. ----
 9. Alfredo Bosi, Antonio Candido e Osman Lins. Esses são os críticos que tive mais proximidade no decorrer do curso, por 'ser' críticos que 'possui' um olhar voltado para as questões do mundo.
 10. ----
 11. Bosi, Candido, Lafetá.

12. Lafetá, Bosi, Antonio Candido, Moura Neves.
 13. Lafetá e Bosi.
 14. Teoria crítica.
 15. Conheço algumas, em especial Todorov, Lovecraft, cuja característica literária e o estudo do fantástico.
 16. Antonio Candido, Coutinho e Bosi.
 17. Alfredo Bosi, Antonio Candido, Maria Helena, Roland Barthes e outros.
 18. ----
 19. Quase nenhuma. Somente Antonio Candido, Alfredo Bosi e Lafetá.
 20. Os críticos.
 21. ----
 22. Sociológica, psicológica, crítica e filosófica.
 23. ----
 24. uso de textos críticos e teóricos com estudo aprofundado no assunto.
 25. ----
 26. Artigos, resenhas, apreciações críticas...
 27. Alfredo Bosi, Carlos Secchin, Regina Zilberman, Marina Colasanti etc.
 28. ----
-
46. Você se considera preparado para analisar textos literários? Caso tenha dificuldades, quais são?
 1. Quanto a estrutura, creio que não teria dificuldades, mas em se tratando do contexto histórico envolvido teria sim alguma dificuldade.
 2. Sim.
 3. Sim, me considero.
 4. Sim.
 5. Creio que sim.
 6. Sim.
 7. Sim.
 8. Sim.
 9. Creio que sim.
 10. Sim.
 11. Sim.
 12. Não, dificuldade quanto a proposição.
 13. Sim.
 14. Não.
 15. Sim.
 16. Sim.
 17. Às vezes sim. Porque tenho dificuldade de ler muito texto científico, mas sei que quanto mais ler esses 'tipo' de texto melhor será.
 18. Sim, mas tenho que argumentar de acordo com o autor crítico.
 19. Não. Há muitas dificuldades, acho que na maioria por falta de leitura em relação as obras literárias.
 20. Não.
 21. Sim.
 22. Não, não me sinto preparado.
 23. ----

24. Sim, apesar de ainda, possuir alguma dificuldade como a linguagem utilizada, muito científica.
 25. Não.
 26. Não. É necessário uma ampla visão de mundo, pois a análise de um texto requer contextualização. Preciso ler mais, conhecer aspectos sociológicos, filosóficos, culturais, históricos do mundo.
 27. Não.
 28. ----
-
47. Você saberia identificar qual abordagem de análise literária é utilizada pelos seus professores de Literatura? Em caso afirmativo, descreva-a resumidamente.
1. Não.
 2. Uso de alguns críticos teóricos.
 3. Não.
 4. Frequentemente os professores utilizam a leitura e análise de críticos respeitados para embasar suas teoria.
 5. Não.
 6. Sim. Os professores usam textos críticos.
 7. ----
 8. Não.
 9. O professor faz uma abordagem crítica e filosófica.
 10. Geralmente são usadas abordagens filosóficas e sociológicas.
 11. Não.
 12. Não.
 13. Não.
 14. Explicativa e expositiva.
 15. Mais ou menos.
 16. Sim. O nosso professor é embasado pelas colocações de Candido e Bosi.
 17. Análise crítica.
 18. Não.
 19. Não.
 20. Embasamento teórico.
 21. Depende da obra em análise, pois pode ser de ordem filosófica, sociológica.
 22. Crítica e filosófica.
 23. ----
 24. Textos críticos de Antonio Candido, Alfredo Bosi, Antonio Carlos Secchin e outros que auxiliam para o entendimento e desempenho na aprendizagem de leitura.
 25. Crítica e filosófica.
 26. Sociológica, cultural, e filosófica...
 27. ----
 28. ----
-
48. Qual a metodologia utilizada nas aulas de literatura em seu curso? Descreva brevemente o desenvolvimento das aulas.

1. Os autores e obras mais importantes da literatura são expostos pelo professor, onde este contextualiza o autor com fato histórico da época através de elementos de suas obras.
 2. Filmes, pesquisas, trabalho escrito, leituras e alguns recursos tecnológicos.
 3. Pesquisas, aulas expositivas, análises, leituras de obras.
 4. Análise de obras de acordo com pesquisadores respeitados, filmes seminários, estudos dirigidos.
 5. Os professores geralmente utilizam exposições orais e audiovisuais para apresentar os conteúdos, além de debates e estudos dirigidos que visam o desenvolvimento dos alunos.
 6. Filmes, pesquisas, trabalho escrito, retro-projetor, leitura de textos críticos e outros.
 7. Leitura, discussão, análises e esquemas.
 8. ----
 9. Seminários, quadro e giz, retroprojetor, é uma aula muito agradável.
 10. Estudos através de textos.
 11. Aulas expositivas, trabalhos, seminários.
 12. Estudo dirigido, seminário, debates, avaliações.
 13. Vídeos, retroprojetor, datashow.
 14. Explicar o conteúdo, aplicar prova ou seminário.
 15. O primeiro passo é a leitura das obras, segundo, comentários entre professor e aluno. E o desenvolvimento é 'bons'.
 16. A metodologia é interessante, pois o professor sabe 'dinamizar' o assunto que é denso e complicado.
 17. São usados na maioria das vezes estudos dirigidos e outros.
 18. Expositiva. Através das obras literárias, de seminários, trabalhos e atividades avaliativas.
 19. Leitura de textos, explicação, retroprojetor e aula expositiva.
 20. Vídeos.
 21. Leituras e análises da obra, seminários, estudo dirigido.
 22. Como já disse tivemos bons professores, eles explicam com aulas expositivas, análise e leituras.
 23. ----
 24. Filmes, textos críticos, artigos, seminários.
 25. ----
 26. Expositiva, seminários e leituras.
 27. ----
 28. As aulas são produtivas, pois os professores se empenham em variar as metodologias, de forma que as aulas tornam-se interessante.
49. Quais as atividades extraclasse sugeridas por seus professores?
1. Não me lembro de nenhuma.
 2. Leitura de obras e textos críticos, trabalhos escritos.
 3. Estudo dirigido.
 4. Leitura de obras, Estudo dirigido.
 5. Leitura e análise de livros (obras literárias).
 6. Leitura de obras e dos textos críticos.

7. Estudo dirigido, artigo, resenha e síntese.
8. ----
9. Estudo dirigido, artigo, seminários e leituras de livros literários.
10. ----
11. Estudo dirigido.
12. Pesquisas, leituras, estudo dirigido, debates.
13. Leitura das obras.
14. Que leiamos as obras sugeridas e que busquemos mais, além do que se estuda em sala de aula.
15. ----
16. Leituras de obras contemporâneas.
17. Estudo dirigido.
18. Leitura.
19. Leitura das obras literárias e dos críticos.
20. Estudo dirigido.
21. Estudo dirigido.
22. ----
23. Muita leitura.
24. Leitura de livros e teóricos que discutem o assunto e pesquisas.
25. ----
26. Leitura de obras e críticos, estudo dirigido.
27. Resenha, artigo, estudo dirigido.
28. ----

50. Assinale o que predomina nas aulas de literatura:

1. O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na figura dos autores dos períodos literários.
2. O contexto sócio-histórico-cultural das obras.
3. Outro: Contexto histórico social, enfoque na figura dos autores.
4. O contexto sócio-histórico-cultural das obras.
5. (TUDO) A periodização da literatura; O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na figura dos autores dos períodos literários; O enfoque apenas no texto; O enfoque na historicidade do texto.
6. O contexto sócio-histórico-cultural das obras.
7. O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na historicidade do texto.
8. O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na figura dos autores dos períodos literários.
9. A periodização da literatura; O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na figura dos autores dos períodos literários; O enfoque na historicidade do texto.
10. O contexto sócio-histórico-cultural das obras.
11. O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na figura dos autores dos períodos literários.
12. O enfoque na historicidade do texto.
13. O enfoque na figura dos autores dos períodos literários.

14. O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na historicidade do texto.
15. O enfoque na historicidade do texto.
16. A periodização da literatura; O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na figura dos autores dos períodos literários.
17. A periodização da literatura; O contexto sócio-histórico-cultural das obras.
18. A periodização da literatura; O contexto sócio-histórico-cultural das obras.
19. A periodização da literatura; O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na figura dos autores dos períodos literários.
20. A periodização da literatura; O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na figura dos autores dos períodos literários.
21. (TUDO) A periodização da literatura; O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na figura dos autores dos períodos literários; O enfoque apenas no texto; O enfoque na historicidade do texto.
22. O enfoque na figura dos autores dos períodos literários.
23. A periodização da literatura; O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na figura dos autores dos períodos literários.
24. O contexto sócio-histórico-cultural das obras.
25. A periodização da literatura; O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na figura dos autores dos períodos literários; O enfoque na historicidade do texto.
26. A periodização da literatura; O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na historicidade do texto.
27. A periodização da literatura; O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na figura dos autores dos períodos literários.
28. O contexto sócio-histórico-cultural das obras; O enfoque na figura dos autores dos períodos literários; O enfoque na historicidade do texto.

A periodização da literatura - 12

O contexto sócio-histórico-cultural das obras - 24

O enfoque na figura dos autores dos períodos literários - 16

O enfoque apenas no texto - 2

O enfoque na historicidade do texto - 10

Outro: (especificar) _____

51. Das obras literárias sugeridas para leitura pelos professores de Literatura, qual (i)s você leu?

1. A maioria (*Língua de Eulália*, *Preconceito linguístico*, *Gramática: Opressão x Liberdade*).
2. *O Primo Basílio*, *Vidas Secas*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Macunaíma*, *O estranho caso de Dr. Jekyll e Hyde*, *Morte e Vida Severina*.
3. “Macunaíma”, “A paixão segundo G.H.”, “A festa”, Contos de Machado de Assis, “O cortiço”, “O visitante”, “Um copo de cólera”.
4. *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, *Morangos Mofados* (Caio F. Abreu), *Crônica de uma morte anunciada* (Gabriel Garcia Márquez), *Inocência* (Visconde Taunay), *Memórias de Emília* (Monteiro Lobato), *Memórias Póstumas de Brás*

- Cubas* (Machado de Assis), *O Primo Basílio* (Eça de Queiroz), *Macunaíma* (Mário de Andrade).
5. *Um copo de cólera*, *A jangada de pedra*, *The catch in the rye*, *Hamlet*, *O médico e o monstro*, *A hora da estrela*, *São Bernardo*, entre outros.
 6. *O Primo Basílio*, *Macunaíma*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Vidas Secas*, *Confissão de Lúcio* e outros.
 7. Algumas.
 8. Algumas como *Macunaíma*, *São Bernardo*.
 9. *O quinze* (Rachel de Queiroz), *Vidas Secas* (Graciliano Ramos) entre outros.
 10. *Macunaíma*, *Vidas Secas*.
 11. *São Bernardo*, *O cortiço*, *Contos* (Machado de Assis).
 12. *A paixão segundo G.H.*, *Um copo de cólera*, *São Bernardo*.
 13. *O quinze*, *A moreninha*, *A carne*, *São Bernardo*, *Vidas secas*, *O cortiço*.
 14. “Crônica de uma morte anunciada”, “Confissão de Lúcio”, “Mensagem”, “Os cus de Judas”.
 15. ----
 16. *O Primo Basílio*, *Histórias diversas*, *O cortiço*, *São Bernardo*.
 17. “Crônica de uma morte anunciada”, “Vidas secas”, *São Bernardo* e outros.
 18. “São Bernardo”, “Vidas secas” e “A paixão segundo G.H.”.
 19. Atualmente as leituras sugeridas são: *A hora da estrela* de Clarice Lispector, *Um copo de cólera*, *O quinze*, *São Bernardo*, *Vidas Secas*.
 20. *O quinze*, *São Bernardo*, *Vidas Secas*, *Macunaíma*, *O cortiço*, *A hora da estrela*, *A paixão segundo G.H.*
 21. ----
 22. ----
 23. “O cortiço”, “O mulato”, “a Moreninha”, “Primo Basílio”, “Macunaíma”.
 24. *Confissão de Lúcio*, *Macunaíma*, *Vidas Secas*, *Seminarista*, *Primo Basílio*.
 25. *Macunaíma*.
 26. *Pomba enamorada*, *Os cus de Judas*, *Confissão de Lúcio*, *Grande sertão: veredas*, *Quem matou Santiago Nazar*, *Primo Basílio*, *São Bernardo*, *Vidas Secas...*
 27. Algumas, só me lembro de *O Quinze*, Rachel de Queiroz.
 28. *Macunaíma*, *O Quinze*.

Parte III

As questões de 31 a 37 são para os alunos professores de literatura; as de 38 a 40, para os que ainda não são e a de número 41 é para todos: (3 alunos já atuam em sala como professor, apenas 1 trabalha com Língua Portuguesa no EM)

1. Caso esteja atuando como professor(a), informe:
 Há quanto tempo dá aulas: 1 ano e meio
 Em que série(s) 8º. e 9º. (fundamental), 2º. ano do Ensino Médio
 De que disciplinas: Língua Portuguesa e redação.
2. Se você já está exercendo a profissão de professor, qual metodologia utiliza para ensinar literatura para seus alunos?

a. Exposição de textos literários, filmes, acústica, estudos dirigidos, contextualização.

3. Como chegou a esse método?

a. Foi uma maneira que achei para chamar a atenção, assim como o que nos é passado segundo a perspectiva da CESGRANRIO.

4. Em que consiste, na sua opinião, ensinar literatura no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?

a. -----

5. Como você vê a proposta de ensino de literatura dos PCNs para o Ensino Fundamental e Médio? Justifique seu ponto de vista.

a. A perspectiva atual está melhor, pois nos orienta a introduzir a literatura cada vez mais cedo.

6. Quais os critérios que você usa para selecionar os textos literários para seus alunos?

a. Levo livros condensados para não causar repulsa no 1º. contato.

7. Você tem dificuldades para ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio? Comente a respeito.

a. Não, porque me identifico.

8. Se ainda não trabalha como professor (a), pretende exercer a profissão ao término do curso?

Não (1,5,6,7,8,18,19,20,22,23,28) = 11

Sim (2,4,10,11,12,13,14,15,16,17,24,25,26,27 (depende se não estiver trabalhando em outra área)) = 14

Não respondeu (9,21) = 2

9. Que metodologia de ensino pretende utilizar em seu futuro trabalho em sala de aula?

1. Não pretendo.

2. Leituras, trabalho escrito, filmes e uso de alguns recursos tecnológicos.

3. -----

4. Leitura e análise de textos críticos.

5. -----

6. Leitura de livros, 'discursões' sobre os livros e seus contextos históricos e culturais.

7. Se eu der aula, a mesma que meus professores.

8. ----

9. ----

10. Pretendo usar métodos alternativos como: aulas mais dinâmicas, recursos audiovisuais etc.

11. Tentarei o possível para se ter um bom resultado.
12. Aula expositiva, debate.
13. Dinâmica de leitura das obras, pois em casa são poucos os alunos que leem.
14. Levar os alunos a conhecer um outro mundo em aulas explicativas, expositivas e participativas, de uma maneira dinâmica e diversificada.
15. Análise e outros.
16. Com produção textual e dinamicidade na exposição dos conteúdos.
17. Leitura e interpretação.
18. ----
19. Se for um professor de literatura, procurarei preparar meus alunos para serem leitores críticos e incentiva-los a ler boas obras literárias.
20. ----
21. ----
22. ----
23. ----
24. Trabalhar com filmes, teatros, estudar juntamente com os alunos o contexto de cada escola literária.
25. ----
26. Flexível, com ênfase na leitura.
27. A melhor possível.
28. ----

10. Que os critérios você pretende usar para selecionar os textos?

1. ----
2. A leitura anterior dos textos.
3. ----
4. Escolher autores sérios que fazem pesquisas interessantes.
5. ----
6. Além da escola literária que eu vou trabalhar, os livros que eu conheço e também livros acessíveis aos alunos.
7. Ainda não sei, mas com certeza não será desinteressante.
8. ----
9. ----
10. Usar meu conhecimento adquirido na universidade e usar textos de autores importantes e conhecidos.
11. Simplicidade, direto, chamativos.
12. Pesquisas, consultas e análises.
13. A princípio, resumir cada obra para os alunos, em seguida deixa-los escolher qual a mais interessante para ser trabalhada.
14. Adequação ao conteúdo estudado.
15. Ter em base os que já li anteriormente.
16. Contexto histórico e sequência cronológica de escolas literárias.
17. Antonio Candido, Bosi e outros.
18. ----
19. Através de muitas leituras e ter muito conhecimento das obras, para que meus alunos também se interessem por leitura.
20. ----

21. ----
 22. ----
 23. ----
 24. Depende muito da grade curricular, mas fazer o máximo para escolher o melhor, com linguagem concisa e eficiente.
 25. ----
 26. Nível de interesse dos alunos.
 27. ----
 28. ----
-
11. Você considera que o curso de Letras está preparando seus alunos para a tarefa de ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio? Em caso de resposta negativa, o que sugeriria?
 1. Sim.
 2. Sim.
 3. Sim. Está preparando.
 4. Sim.
 5. Eu acredito que sim, uma vez que todos os professores nos incentivam a trabalhar literatura com prazer e compromisso, a fim de que os alunos possam compreender os seus pressupostos.
 6. Sim.
 7. Sim.
 8. Sim.
 9. ----
 10. Sim.
 11. Sim.
 12. Sim, no entanto não é o suficiente, afinal o conhecimento só se adquire estudando.
 13. Agora sim.
 14. Sim.
 15. Sim, acho que os futuros professores estarão preparados para dar aulas de literatura.
 16. Sim, mas falta mais empenho por parte dos alunos.
 17. ----
 18. Sim.
 19. ----
 20. Sim. O aluno é ensinado a dar aulas de literaturas.
 21. ----
 22. Sim, pois tivemos bons professores, e cabe a nós continuarmos estudando cada vez mais.
 23. Sim, mas o que deve ser levado em consideração é o interesse de cada um dos alunos universitários.
 24. Sim.
 25. ----
 26. Sim, porém falta interesse dos próprios alunos em ler as obras, não apenas as indicadas, mas todas que for possível para a ampliação do conhecimento.
 27. Sim, é muito bem preparado.
 28. Sim.

Anexo 10: Tabulação dos dados do questionário dos egressos do curso de Letras**Parte I**

Colégio onde trabalha: _____ Turmas: _____

Nome _____ (facultativo)

28. Há quanto tempo dá aulas _____

29. Idade _____ sexo _____ estado civil _____

30. Tem filhos? () sim () não

Em caso afirmativo, quantos menores de 6 anos? _____

31. Que cidade reside? _____

Trabalha na cidade em que reside sua família? () sim () não

Professor 1: Formou-se em 2007, tem 23 anos, solteira, sem filhos, reside na mesma cidade que leciona, e leciona há 3 anos. Último livro lido: *O primo Basílio*. É professor da Turma 1 (26 alunos responderam o questionário), no Colégio 1.

Professor 2: Formou-se em 2007, tem 21 anos, solteira, sem filhos, reside na mesma cidade que leciona, e leciona há 1 ano. Último livro lido: *A rosa do povo*. É professor da Turma 2 e 3 (19 e 22 alunos responderam o questionário, respectivamente).

Professor 3: Formou-se em 2007, tem 25 anos, solteira, sem filhos, reside na mesma cidade que leciona anos, e leciona há sete meses. Último livro lido: *O cortiço*. É professor da Turma 4 e 5 (25 e 23 alunos responderam o questionário, respectivamente).

Professor 4: Formou-se em 2003, tem 27 anos, solteiro, sem filhos, não reside na mesma cidade que leciona, e leciona há 5 anos. Último livro lido: *O quinze* de Rachel de Queiros. É professor da Turma 6 (11 alunos responderam o questionário).

Professor 5: Formou-se em 2008, tem 27 anos, solteira, sem filhos, reside na cidade que leciona mas não é a que sua família reside (volta para a casa dos pais no final de semana) e leciona há 3 meses. Último livro lido: *Senhora* de José de Alencar. É professor da Turma 7 (22 alunos responderam o questionário).

SOBRE OS PAIS

32. Profissão da mãe _____

Escaridade da mãe:

() Ensino fundamental (1^a. a 4^a. série)() Ensino fundamental (5^a. a 8^a. série)

() Ensino médio

() Ensino superior

Profissão do pai _____

Escolaridade pai:

- () Ensino fundamental (1^a. a 4^a. série)
 () Ensino fundamental (5^a. a 8^a. série)
 () Ensino médio
 () Ensino superior

Escolaridade da mãe	P1	P2	P3	P4	P5
Não alfabetizada					
Ensino fundamental (1 ^a . a 4 ^a . série)					X
Ensino fundamental (5 ^a . a 8 ^a . série)					
Ensino médio	X			X	
Ensino superior		X			
Não respondeu					

P1: mãe: EM, técnica em enfermagem; pai EM, Funcionário público

P2: ES, professora; EM, fiscal de tributos

P3: EM, do lar; EM, sapateiro

P4: EF2, merendeira; Ef1, lavrador

P5: EF1, doméstica; -- Ferreiro

Escolaridade do pai	P1	P2	P3	P4	P5
Não alfabetizado					
Ensino fundamental (1 ^a . a 4 ^a . série)					
Ensino fundamental (5 ^a . a 8 ^a . série)					
Ensino médio	X	X	X	X	
Ensino superior					
Não respondeu					X

6. Qual é a renda da família?

P1: De 3 a 5 salários mínimos

P2: De 5 a 10 salários mínimos

P3: De 3 a 5 salários mínimos

P4: De 3 a 5 salários mínimos

P5: Abaixo de 3 salários mínimos

7. **Cursou o Ensino Fundamental em:** (4) escola pública (1) escola particular

8. **Cursou o Ensino Médio em:** (5) escola pública () escola particular

9. **Cursou o Ensino Médio no turno:** (2) matutino () vespertino (3) noturno

10. Fez algum cursinho preparatório: (2) sim () não
Em caso afirmativo: (1) público (1) particular

11. Possui outro curso superior, além de Letras? () sim (5) não
Em caso afirmativo, qual(is) _____

12. Prestou vestibular em outras universidades? (2) sim () não
Em caso afirmativo, qual(is) cursos
Qual(is) instituições

Uft – Matemática e Pedagogia

13. Pretende, no futuro, prestar outro vestibular? (4) sim (1) não

Em caso afirmativo, qual curso? Direito (1), Jornalismo ou Psicologia (1), Administração (2),

14. Que motivo o(a) levou a ser professor de Literatura?

P1: Oportunidade

P2: Afinidade, gosto pela leitura

P3: Falta de opção

P4: Falta de opção

P5: Gosto da disciplina

Parte II

15. Qual foi o motivo que o(a) levou a escolher o Curso de Letras?

P1: Mercado de trabalho

P2: A princípio falta de opção

P3: Falta de opção

P4: Falta de opção

P5: Falta de opção

16. O curso tem atendido às suas expectativas? Justifique.

P1: Nem todas.

P2: Nos últimos 2 anos, sim.

P3: Sim, no dia-a-dia.

P4: Sim, pois estou podendo aprofundar mais no conhecimento da Língua Portuguesa e conseqüentemente em sua história.

P5: Não, precisa ser mais exigente.

17. Ao entrar para o curso, qual o conhecimento que você possuía sobre literatura? Indique algumas das leituras de literatura que fez durante o ensino médio.

P1: Mínimo.

P2: ---. Clara dos Anjos, A moreninha, Inocência, Quincas Borba, Memórias Póstumas.

P3: Pouco conhecimento. A moreninha.

P4: Não recordo do conhecimento que possuía. Sei que era muito pouco, pois a leituras eram mínimas. Uma das leituras que lembro foi do livro “Triste Fim de Policarpo Quaresma” do Lima Barreto.

P5: Somente o básico da literatura.

18. O que você entende por literatura?

P1: É uma arte na qual através dela temos contato com um conjunto de experiências vividas pelo homem.

P2: A arte da palavra.

P3: A arte da escrita.

P4: É a arte da escrita do hoje desde os seus primórdios até os dias atuais.

P5: É a história do pensamento, sobre uma visão crítica dos autores.

19. Você se considera preparado para analisar textos literários? Caso tenha dificuldades, quais são?

P1: Mais ou menos. Falta de tempo e desinteresse, em boa parte, dos alunos.

P2: Sim, mas há dificuldades. Ex.: Não há feedback.

P3: Não. Pouca instrução.

P4: Alguns textos literários eu poderia analisar, pois são de fácil compreensão. Outros eu teria dificuldades por possuir uma linguagem não muito clara, e por isso não compreender seu objetivo.

P5: Sim.

20. Você saberia identificar qual abordagem de análise literária foi utilizada pelos seus professores de Literatura? Em caso afirmativo, descreva-a resumidamente.

P1: ---

P2: ---

P3: Não.

P4: Não.

P5: ---

21. Qual a metodologia utilizada nas aulas de literatura em seu curso? Descreva-a brevemente, o desenvolvimento das aulas.

P1: Fazíamos leitura e análise com os professores.

P2: Diversas. Dentre as quais podemos destacar a análise crítica de obras fundamentadas em críticos contemporâneos.

P3: Não lembro.

P4: Eram aulas expositivas, onde nós alunos organizávamos seminários e fazíamos análise de obras ou autores.

P5: Trechos de obras literárias, análise de poemas, conceitos sobre o conteúdo aplicado.

22. Quais as atividades extraclasse que eram sugeridas por seus professores?

P1: Nenhuma.

P2: Leitura.

P3: Não lembro.

P4: Leituras de livros.

P5: ---

23. Assinale o que predominava nas aulas de literatura: MARCARAM MAIS DE UM ITEM

(3) a periodização da literatura

(2) O contexto sócio-histórico-cultural das obras

(5) O enfoque na figura dos autores dos períodos literários

(-) O enfoque apenas no texto

(1) O enfoque na historicidade do texto

() Outro: (especificar) _____

24. Das obras literárias sugeridas para leitura pelos professores de Literatura, qual (i)s você leu?

P1: *Vidas Secas, O quinze, A paixão segundo G.H, São Bernardo*, entre outros.

P2: *A paixão segundo G.H, Enquanto a noite não chega, O quinze...*

P3: Não recordo.

P4: Não recordo no momento.

P5: *Macunaíma, Dom Casmurro, A moreninha, Admirável mundo novo.*

25. Você considera que o curso de Letras está preparando seus alunos para a tarefa de ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio?

P1: Não.

P2: Em alguns aspectos sim.

P3: Não.

P4: não, pois achei um ensino muito singular, e de certa forma, muito aprofundado para uma escola.

P5: Considero para literatura básica.

Parte III

26. **Você costuma ler com frequência?** (5) Sim (0) Não

27. **O que você lê com maior frequência? MARCARAM MAIS DE UM ITEM**

(3) jornais

(2) romances

(2) contos e crônicas

(2) poesia

(4) revistas

() outros (especificar): _____

28. **Qual foi a última obra literária que você leu?**

P1: *Primo Basílio*

P2: *Vidas Secas, O quinze, A rosa do povo.*

P3: *O cortiço.*

P4: *O quinze de Rachel de Queiros.*

P5: *Senhora.*

29. Você acha importante ensinar literatura? Por quê?

P1: Sim. Porque a literatura é mais do que uma forma de conhecimento, ela pode e deve ser uma forma de aproximação do “tempo”.

P2: Sim. A literatura é parte da identidade de um povo.

P3: Sim, é um bom começo para o jovem se interessa pela leitura.

P4: Sim. É uma forma de conhecer melhor a história de um lugar e nos diversos tipos de escritas.

P5: Sim. Por que a literatura desperta para um pensamento: poético, científico, social, cultural, etc...

30. Em que consiste, na sua opinião, ensinar literatura no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?

P1: Consiste em levar o aluno a ler, a ter o prazer de ler e não obriga-lo a ler, apesar que muitas vezes é isso o que ocorre (obrigar). Se não conseguirmos isso principalmente no ensino fundamental, o problema será muito maior no ensino médio, ele lerá, quanto muito, por obrigação, apenas resumos de livros.

P2: A arte é importante meio de expressão dos sentimentos, crenças e valores. E a literatura é uma de suas mais importantes manifestações. Dessa forma, o ensino de literatura torna-se algo crucial, tanto no EF quanto no EM.

P3:

P4: Apresentar a diversidade de pensamento e escrita do homem ao longo do tempo.

P5: Consiste no desenvolvimento, racional, intelectual de cada pessoa.

31. Você vê objetivos claros quanto à proposta de ensino da literatura dos PCNs para o Ensino Fundamental e Médio? Explique sua opinião.

P1: Em virtude de uma série histórica que revela as muitas e más práticas do ensino da língua.

P2: Os objetivos são claros embora, distantes da realidade.

P3: Sim, mas as condições que temos no meio educacional não nos permite ser.

P4: Não. Embora se cobre nos exames de vestibular.

P5: Sim. Os PCN's aborda todas as propostas de forma clara e objetiva.

32. Considerando as dimensões da disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, o que você acha mais importante: gramática, literatura ou produção de texto? Por quê?

P1: Os 3 são importantes, pois possibilitam o acesso a bens culturais, bem como favorece a participação efetiva do aluno na sociedade. O conhecimento da gramática e de obras literárias, ajudam na produção de textos.

P2: Literatura, haja vista que, a leitura é o princípio de tudo.

P3: Todas as dimensões são importantes, são departamentos muito importantes para se trabalhar no desenvolvimento de um aluno.

P4: Os três, pois a gramática ajudará na estruturação do texto e a literatura com seus textos ajudará conhecer melhor os textos.

P5: Gramática e produção de textos. Porque é a base do ensino de língua portuguesa.

33. Quais os critérios que você usa para selecionar os textos literários para seus alunos?

P1: Texto que apresenta função estética, em que o artista procura representar a realidade a partir da sua visão e textos subjetivos, entre outros.

P2: Contextualização com a realidade cultural e econômica.

P3: Leitura clara e objetiva.

P4: Os que possuem uma linguagem clara e que terão relevância para o estudo.

P5: Textos com linguagens de fácil compreensão.

**34. Qual metodologia você utiliza para ensinar literatura para seus alunos?
Como chegou a esse método?**

P1: Debates, seminários e explicação sobre o conteúdo.

P2: ---

P3: Leitura, foi pelo qual eu passei.

P4: Peço para pesquisarem e depois fazemos um debate. Isso por acreditar que os alunos melhor compreenderão tendo um primeiro contato na pesquisa.

P5: Através dos fragmentos de textos elaborados para cada aluno na Universidade.

35. Em suas aulas de Literatura, o que é mais valorizado? Marque o item que traduz melhor seu pensamento.

P1: Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem; Relacionar o texto literário com o mundo de hoje.

P2: Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem; Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito.

P3: Saber a devida seqüência das estéticas literárias (por exemplo, Classicismo, Romantismo, Realismo, etc.) e as características de um autor ou de um período literário; Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem; Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito; Relacionar o texto literário com o mundo de hoje.

P4: Desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e interpretar os textos literários.

P5: Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem; Relacionar o texto literário com o mundo de hoje. Desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e interpretar os textos literários.

() Saber de cor o nome de autores, obras e datas

(1) Saber a devida seqüência das estéticas literárias (por exemplo, Classicismo, Romantismo, Realismo, etc.) e as características de um autor ou de um período literário

(4) Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem

(2) Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito

(3) Relacionar o texto literário com o mundo de hoje

(2) Desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e interpretar os textos literários

() Outros: (especificar) _____

36. Suponha que você queira introduzir um conteúdo em suas aulas de literatura. Como você procederia, isto é, que passos daria se o conteúdo fosse:

a) uma estética literária?

P1: ---

P2: Contextualizar historicamente afim de que os alunos possam relacionar as características da estética com os acontecimentos de sua época.

P3: ---

P4: Para ambos procederia com uma pesquisa e depois faria um debate considerando as anotações dos alunos.

P5: Pela análise de poemas literários.

b) um autor de textos literários?

P1: ---

P2: Partir da análise de um texto ou obra de maior prestígio até na biografia do determinado autor.

P3: ---

P4: Para ambos procederia com uma pesquisa e depois faria um debate considerando as anotações dos alunos.

P5: (idem: Pela análise de poemas literários)

37. Em suas aulas, como ocorrem geralmente as interações em torno do texto literário? Marque o item que traduz melhor seu pensamento.

P1: Os alunos debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob sua orientação.

P2: Você abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve e discute a opinião dos alunos.

P3: Você lê e explica certos textos literários; o aluno presta atenção nas explicações.

P4: Você abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve e discute a opinião dos alunos.

P5: Marcou todos os itens

(1) Você pede aos alunos que leiam os textos do livro e resolvam as questões propostas; posteriormente corrige e comenta

(1) Você lê e explica certos textos literários; o aluno presta atenção nas explicações

(2) Você abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve e discute a opinião dos alunos

(1) Os alunos debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob sua orientação

(1) Outros: (especificar) _____

38. Para você, a contextualização histórica do texto literário é:

P1: muito importante

P2: muito importante

P3: muito importante

P4: muito importante

P5: muito importante

() pouco importante

() relativamente importante

(5) muito importante

() Outros: (especificar) _____

39. Para você, estabelecer relações entre texto/autor e tradição literária (tanto o que foi escrito antes quanto o que foi escrito depois do texto em estudo) é:

P1: relativamente importante

P2: relativamente importante

P3: muito importante

P4: muito importante

P5: muito importante

() pouco importante

(2) relativamente importante

(3) muito importante

() Outros: (especificar) _____

40. Para você, ensinar literatura pela seqüência cronológica das estéticas literárias é:

P1: relativamente importante

P2: relativamente importante

P3: muito importante

P4: muito importante

P5: muito importante

() pouco importante

(2) relativamente importante

(3) muito importante

() Outros: (especificar) _____

41. Com relação a leitura extraclasse, quais são as obras que você geralmente trabalha?

Todos marcaram a primeira: As obras mais representativas da literatura brasileira e/ou portuguesa.

P2 - marcou também a segunda: As obras solicitadas pelos vestibulares mais importantes da região.

() As obras mais representativas da literatura brasileira e/ou portuguesa.

() As obras solicitadas pelos vestibulares mais importantes da região.

() As obras que os alunos escolhem.

() As obras lançadas recentemente e comentadas pela imprensa e pela mídia.

() Outros: (especificar) _____

42. Como você geralmente explora a leitura de obras literárias?

P1: Na forma de trabalhos criativos a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos, etc.

P2: Na forma de discussão e provas; Na forma de debates; Na forma de seminários, realizados a partir de temas propostos por você.

P3: Na forma de trabalhos criativos a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos, etc.

P4: Na forma de seminários, realizados a partir de temas propostos por você.

P5: Na forma de discussão e provas; Na forma de debates; Na forma de trabalhos escritos; Na forma de seminários, realizados a partir de temas propostos por você.

() Na forma de provas

(2) Na forma de discussão e provas

(2) Na forma de debates

(1) Na forma de trabalhos escritos

(3) Na forma de seminários, realizados a partir de temas propostos por você.

() Na forma de provas e trabalhos

(2) Na forma de trabalhos criativos a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos, etc.

() Outros:
(especificar) _____

43. Você se considera satisfeito com seu trabalho em literatura? Por quê?

P1: Ainda não! Infelizmente os “alunos” por mais que tento de variadas formas, ainda não tem o hábito de ler e muito menos se interessar por literatura (alguns).

P2: ---

P3: Não, faltam materiais didáticos.

P4: Não, pois sinto que os alunos não a compreendem como espero.

P5: Não. Porque estou buscando conhecimento nessa área a cada dia.

44. Para você, o que seria um curso de literatura ideal?

P1: Um curso baseado em estudos teóricos que buscasse caminhos e orientações que possam conduzir na prática, professores de literatura para um ensino eficiente e motivador.

P2: ---

P3: 1o. Carga horária: 5 aulas por semana; 2o. Trabalho simultâneo com a disciplina de história; 3o. Materiais didáticos e paradidáticos na área.

P4: Não cheguei a pensar nisso ainda.

P5: Trabalhar autores e suas obras; Trabalhar trechos das obras enfocando a idéia geral; Trabalhar o contexto histórico e social; Trabalhar comparações entre o passado e a realidade.

Anexo 11: Tabulação dos dados do questionário dos alunos do 3º. ano do ensino médio

Idade:	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
16 anos	19%	-	9%	-	-	-	4,5%
17 anos	53%	21%	27%	20%	13%	36,3%	36%
18 anos	11,5%	16%	4,5%	12%	17,5%	-	23%
19 anos	11,5%	21%	4,5%	24%	35%	27,2%	-
20 anos	-	21%	-	8%	13%	9%	4,5%
21 anos	-	-	4,5%	12%	4,3%	-	4,5%
Mais de 21 anos	-	5%	14%	20%	8,7%	-	18%
Não respondeu	3,8%	16%	36%	4%	8,7%	27,2%	9%

Sexo:	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Feminino	73%	31%	36%	48%	39%	45,5%	41%
Masculino	27%	58%	32%	48%	56%	36,7%	50%
Não respondeu	-	10,5%	32%	4%	4,5%	18,2%	9%

Profissão da mãe:

Turma 1: funcionária pública (2); dona de casa (6); vendedora (1); professora (2); doméstica/secretária do lar (3); esteticista (1); aposentada (1); auxiliar administrativo (1); secretária (administrativo) (2); comerciante/empresária (1); autônoma (2); monitora (1); não informou (2)

Turma 2: dona de casa (5); funcionária pública(4); não informou (2); técnica em enfermagem (1); enfermeira (1); vendedora (1); nenhuma (1); cabeleireira (1); merendeira (1); lavradora (1)

Turma 3: dona de casa (4); doméstica/secretária (5); cozinheira (1); enfermeira (1); costureira (2); aposentada (1); não informou (2); auxiliar de enfermagem (2); professora (1); lavradora (1); funcionária pública (2)

Turma 4: dona de casa (5); lavradora (1); doméstica/secretária (6); merendeira (2); auxiliar de serviços gerais (1); falecida (1); não informou (4); auxiliar de enfermagem (1); enfermeira (1); aposentada (1)

Turma 5: cozinheira (2); doméstica/secretária (7); dona de casa (7); desempregada (1); não informou (6)

Turma 6: lavradora (2); dona de casa (3); merendeira (1); não informou (2); funcionária pública (1); professora (1); missionária (1)

Turma 7: lavradora (4); auxiliar de serviços gerais (1); doméstica/secretária (5); costureira (1); professora (1); dona de casa (6); funcionária pública (1); não informou (3)

Escolaridade da mãe	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Não alfabetizada	-		-				-
Ensino fundamental (1ª. a 4ª. série)	14,4%	37%	32%	32%	48%	36,3%	27%
Ensino fundamental (5ª. a 8ª. série)	26,6%	21%	22,7%	32%	26%	18,2%	41%
Ensino médio	38%	31,5%	22,7%	28%	13%	18,2%	18%
Ensino superior	14,4%	10,5%	13,6%	4%	-	18,2%	4,5%
Não respondeu	3,8%	-	9%	4%	13%	9%	9%

Profissão do pai

Turma 1: operador de máquina (1); não informou (4); empresário/comerciante (4); bancário (1); fazendeiro/pecuarista (2); funcionário público(2); prestador de serviços (1); mecânico (2); lavrador (2); pedreiro (1); desempregado (2); motorista (2); agricultor (1); marceneiro (1);

Turma 2: não informou (5); lavrador (2); agricultor (2); pedreiro (5); funcionário público(1); técnico em enfermagem (1); auxiliar de serviços gerais (1); construtor (1); aposentado (1)

Turma 3: pedreiro (4); não informou (6); motorista (1); aposentado (2); lavrador (5); falecido (1); professor (2); mecânico (1); marceneiro (1)

Turma 4: lavrador (11); não informou (5); variável (1); autônomo (1); falecido (1); operador de máquinas (1); pintor (1); aposentado (1); tratorista (1); agricultor (1); mecânico (1)

Turma 5: lavrador (11); vaqueiro (1); não sei (2); não informou (8); auxiliar de serviços gerais (1); pedreiro (2); mecânico (1); policial militar (1); autônomo (1); motorista (1);

Turma 6: lavrador (4); agricultor (2); não informou (2); encanador (1); pastor (1); gerente administrativo (1)

Turma 7: lavrador (12); vereador (1); motorista (1); não informou (2); vigilante (1); desempregado (1); secretário (2); carpinteiro (1); caminhoneiro (1)

Escolaridade do pai	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Não alfabetizado	-	-	-	-		-	-
Ensino fundamental (1ª. a 4ª. série)	23%	36,8%	36,3%	48%	60,9%	45,5%	50%
Ensino fundamental (5ª. a 8ª. série)	34%	26,3%	18,1%	20%	17,4%	27,3%	36,3
Ensino médio	26,6%	10,5%	18,1%	12%	-	18,2%	9%
Ensino superior	11,4%	10,5%	9%	-	-	-	-
Não respondeu	3,8%	15,78%	18,1%	20%	21,7%	9%	4,4%

Qual é a renda da família?	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Abaixo de 3 salários mínimos	45,6%	73,6%	86,3%	76%	87%	90,9%	68,1%
De 3 a 5 salários mínimos	34,2%	26,3%	4,5%	16%	-	9,1%	27,2%
De 5 a 10 salários mínimos	7,6%	-	4,5%	-	4,35%	-	-
De 10 a 20 salários mínimos	11,4%	-	-	-	-	-	-
Acima de 20 salários mínimos	-	-	-	-	-	-	-
Não respondeu ou afirmou não ter	-	-	4,5%	8%	8,7%	-	4,5%

Pretende prestar vestibular ao término do Ensino Médio?

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Sim	96%	79%	82%	44%	65,2%	100%	86,3%
Não	4%	21%	18%	56%	34,8%	-	13,7%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-

Caso afirmativo, que curso? _____

Em que Universidade? _____

Por que escolheu este curso e esta universidade? _____

Turma 1: Exatas –UFT/UEG (1); Letras (9); Pedagogia (4); Farmácia –UFG (3); Jornalismo (1); matemática (1); Engenharia em biotecnologia (1); Educação física (1); ciências contábeis (1); odontologia (1); Engenharia mecatrônica (1); Medicina veterinária (1); Engenharia mecânica (1);

Turma 2: Pedagogia (5); Letras (5); Gestão pública (1); Direito (1); Engenharia mecatrônica (1); Educação física (1). Quando se refere a cursos da região falta de opção e proximidade e ser mais fácil, mais oportunidade de emprego; outras interesse/afinidade

Turma 3: Letras (6); Pedagogia (3); Tecnologia em Agropecuária (4); Agronomia (1); Engenharia mecânica (1); Bioquímica (1); Zootecnia (1). Falta de opção, proximidade; apenas 2 afirmativo, porque eu gosto da profissão;

Turma 4: Educação física (2); não informou (3); direito (2); administração (1); medicina ou enfermagem (1)

Turma 5: Medicina (2); Tecnologia em Agropecuária (3); não informou/ não sabe (5); Letras (2); Biologia (1); Engenharia (1); Engenharia ambiental (1); Nutrição (1)

Turma 6: Educação física (2); Ainda não decidiu (3); Administração (1); Pedagogia (2); Matemática (1); Direito (1); Arquitetura e urbanismo (1)

Turma 7: Pedagogia (6); Letras (2); Medicina (1); Nutrição(2); Engenharia ambiental (2); Ciências da computação (2); Agronomia (1) Quando se refere a cursos da região falta de opção e proximidade e ser mais fácil, outras interesse

Parte II

2- Você costuma ler regularmente? () Sim () Não

Você costuma ler regularmente?

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Sim	92%	90%	91%	84%	74%	81,8%	77,2%
Não	8%	10%	9%	16%	26%	18,2%	22,8%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-

3- O que você lê com maior frequência?

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Jornais	30,4%	42%	32%	40%	56,5%	9,1%	54,5%
romances	23%	31,5	32%	28%	8,7%	36,3%	36,3%
contos e crônicas	19%	10,5	-	8%	8,7%	18,2%	18,2%
Poesia	3,8	5%	9%	20%	26,1%	36,3%	27,3%
revistas	57%	37%	22,7%	32%	17,4%	36,3%	40,9%
Outros	3,8	-	9%	4%	4,4%	9,1%	4,5%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-

Outros:

Turma 1: msn

Turma 5: bíblia

Turma 2: histórias reais, livros

Turma 6: bíblia

religiosos

Turma 7: livros evangélicos

4- Quando você lê obras literárias, elas são geralmente:

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
As que os professores recomendam	92%	74%	82%	56%	56,5%	81,8	59%
As que você compra ou empresta de alguém	8%	26%	18%	44%	34,8%	18,2%	41%
Não respondeu	-	-	-	-	8,7%	-	-

5- Lembre-se de uma obra literária que tenha lido e da qual tenha gostado muito.

- a) Qual o nome dela?
b) Ela foi obrigatória na escola?

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Sim	84%	52,6%	50%	20%	52,2%	63,6%	27,3%
Não	16%	31,6%	14%	36%	17,4%	18,2%	59%
Não respondeu		15,8%	36%	44%	30,4%	18,2%	13,7%

Turma 1: Depois daquela viagem (1); Onze minutos (1); O homem sem nome (1); O cortiço (3); A festa (Ivan Ângelo) (7); O gênio do crime (1); Iracema (3); Triste fim de Policarpo Quaresma (2); Cinco minutos (1); Memórias póstumas de Brás Cuba (1); Lucíola (3); O mulato (1); Menino de Engenho (1)

Turma 2: Vidas Secas (9)- muitos alunos escreveram o nome errado; O primo Basílio (2); A moreninha (2); A festa (Ivan Ângelo) (1); A casa de vidro (1)

Turma 3: citou o autor Drummond (2), Machado de Assis (1); Iracema (3); O cortiço (1); Primo Basílio (1); Memórias póstumas de Brás Cuba (1); Vidas Secas (1); Cinco minutos; A viuvinha (1); Menino de Engenho (1); A mulher tecedeira (1)

Turma 4: No caroço do abacate (1); Iracema (6); A marca de uma lágrima (1); Helena (1); A maldição do silêncio (2); Hamlet (1); cinco minutos (1); A moreninha (2); autor: Antonio de Alcântara Machado (1)

Turma 5: O sertão (2); Iracema (1); O auto da barca do inferno (1); O fingidor (1); O menino de engenho (1); O pagador de promessas (1); Menino de rua (1); A vida passa a limpo (1); autor: Machado de Assis (1); Sonhos de uma noite de verão (1); Romeu e Julieta (1); Macunaíma (1); João e o pé de feijão (1)

Turma 6: Pau-Brasil (1); Vidas secas (1); Descanse em paz meu amor (1); Código da Vinci (1); A chegada de lampião no inferno (1); Literatura de cordel (1); O doidinho (1); Memórias Póstumas de Brás Cubas (1)

Turma 7: Macunaíma (5); A viuvinha (2); A moreninha (1); O cortiço (1); O tesouro do quilombo; Reencarnação; A vida de drogas (2); Primo Basílio (1); O ilusionista (1); A festa (Ivan Ângelo) (1); Vidas Secas (Graciliano Ramos); responderam ou não lembram (5)

6- Como você costuma agir em relação às obras indicadas pela escola?

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Lê todas as obras	35%	10,5%	13,6%	8%	13%	18,2%	27,3%
Lê quase todas as obras	23%	16%	54,5%	24%	22%	27,3%	13,6%
Lê algumas das obras	42%	63%	22,7%	52%	48%	54,5%	54,5%
Nunca lê todas as obras	-	10,5%	9%	16%	17%	-	4,5%
Não respondeu	-	-	-		-	-	-

7- Para você, o que é literatura?

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Disciplina escolar	15 %	10,5%	9%	12%	21,7%	9,1%	4,5%
Arte da palavra	19%	15,8%	54,5%	4%	17,4%	27,3%	31,8%
Expressão dos sentimentos e pensamentos	65%	73,7%	36,3	84%	60,9%	63,6	86,3%
Não respondeu	-	-	-	-	-	9,1%	-

Turma 7: 5 respondeu 2

8- Para você, ler literatura serve para:

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Aprender sobre a vida dos principais escritores	3,8%	15,8%	13,6%	16%	4,3%	-	27,3%
Conhecer a época dos principais escritores	-	10,5%	13,6%	12%	8,7%	-	31,8%
Aprender a ler textos literários	-	31,6%	13,6%	12%	4,3%	18,2%	18,2%
Aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários	91,2%	36,8	50%	48%	78,3%	45,5%	63,6%
Compreender melhor o mundo em que vivemos	7,6%	-	9%	16%	4,3%	-	13,6%
Aprender a ler textos literários e conhecer melhor a cultura e o mundo de que fazemos parte	19%	15,8%	9%	20%	17,4%	45,5%	13,6%
Não responderam	-	-	-	-	-	-	-

9- As aulas de literatura geralmente se desenvolvem de que forma?

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
O professor pede aos alunos que leiam os textos do livro e resolvam as questões propostas; posteriormente ele as corrige	61%	21%	9%	32%	39,1%	-	18,1%
O professor lê os textos e os interpreta, esclarecendo o significado dos trechos mais difíceis	11,4%	26,3%	22,7%	16%	30,5%	-	27,3%
O professor abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve a opinião dos alunos	15,2%	47,3%	54,5%	36%	26,1%	63,6%	36,3%

Os alunos debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob a orientação do professor	3,8%	5,3%	9%	16%	-	9,1%	27,3%
Outros	7,6%	-	-	-	-	18,2%	-
Não responderam	-	-	4,5%	-	4,3%	9,1%	9%

Turma 1: Aplica avaliações e promove peças teatrais; O professor pede para ler o livro e após algum tempo faz uma avaliação para saber se aprendemos e também debatemos o livro.

Turma 6: O professor orienta os alunos em uma pesquisa e depois junta a turma e debate; Pede pesquisa e debate sobre o assunto.

10- Nas aulas de literatura, o que é mais valorizado?

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Saber de cor o nome de autores, obras e datas	7,6%	-	4,5%	4%	-	-	9%
Saber de cor as características de um autor ou de um período literário (por exemplo, Classicismo, Romantismo, Realismo, etc.)	11,4%	26,3%	18,1%	24%	8,7%	9,1%	36,3%
Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem	19%	15,8%	18,1%	24%	21,8%	27,3%	18,1%
Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito	15,2%	10,5%	13,6%	8%	26,1%	9,1%	22,7%
Compreender e interpretar os textos literários	42%	47,3%	41%	40%	39,1%	45,5%	41%
Outros	3,8%	-	-	-	-	9,1%	-
Não responderam	-	-	4,5%	-	-	-	-

Turma 1: saber as características de um autor ou período e saber interpretar os textos.

Turma 6: saber as características de um autor ou período e saber interpretar os textos.

11- Na sua opinião, o que deve ser mais valorizado nas aulas de literatura?

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Saber de cor o nome de autores, obras e datas	-	-	9%	8%	-	-	4,5%
Saber de cor as características de um autor ou de um período literário (por exemplo, Classicismo, Romantismo,	11,4%	10,5%	-	24%	8,7%	-	22,7%

Realismo, etc.)							
Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem	11,4%	42,1%	31,8%	20%	26,1%	9,1%	18,2%
Conhecer a época em que o texto foi escrito	-	-	-	-	-	9,1%	9%
Relacionar um texto literário com o mundo de hoje	30,4%	10,5%	13,6%	20%	8,7%	18,2%	36,3%
Compreender o sentido dos textos tanto na situação em que foram escritos quanto nos dias de hoje	45,6%	36,8%	36,3%	28%	61%	54,5%	36,3%
Outros	-	-	-	-	-	9,1%	-
Não responderam	-	-	9%	-	-	-	-

Turma 6: O conhecer não só da época, mas dos autores e sua obras, dos acontecimentos do mundo no decorrer destes fatos e o saber da importância dessa literatura na nossa vida em nosso dia-a-dia.

12- O que mais lhe agrada nas aulas de literatura?

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Os assuntos debatidos, que geralmente são muito interessantes	15,2%	21%	13,6%	16%	13%	45,5%	27,2%
A oportunidade para debater os assuntos e participar da aula	-	31,6%	18,2%	8%	17,4%	9,1%	18,2%
Conhecer como o homem viveu, sentiu e pensou em outras épocas	42%	31,6%	13,6%	36%	35%	9,1%	27,2%
Vencer os desafios que a leitura proporciona e conseguir compreender um texto literário	26,6%	42,1%	32%	24%	22%	18,2%	27,2%
A possibilidade de, partindo dos textos literários, pensar sobre nossa própria vida e nossa época	11,4%	5,2%	13,6%	16%	8,7%	9,1%	9%
Outros	13,8%	-	4,5%	4%	8,7%	9,1%	-
Não responderam		5,2%	4,5%	-	-	-	-

Turma 1: A hora que ela acaba.

Turma 4: nada.

Turma 5: nada (2)

Turma 6: É como uma viagem no tempo é muito bom viajar na imaginação.

13- O que menos lhe agrada nas aulas de literatura?

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
O fato de os textos literários exigirem muita atenção	19%	21%	27,2%	44%	21,7%	36,6%	31,8%

A dificuldade dos textos, pois a linguagem é antiga e inacessível	45,6%	26,3%	31,5%	12%	30,5%	36,6%	40,9%
As discussões são abstratas e distantes da realidade	3,8%	10,5%	10,5%	16%	4,3%	9,1%	13,6%
As aulas são monótonas, os alunos pouco participam	30,4%	42%	31,8%	28%	35%	36,6%	13,6%
Outros	-	-	-	-	8,7%	-	9%
Não responderam	-	-	4,5%	-	-	-	4,5%

Turma 5: tudo (2)

14- Nos estudos literários feitos em classe, as relações (comparações, aproximações, contrastes) da literatura com outras áreas do conhecimento (história, filosofia, psicologia, sociologia, etc) ou com outras artes (pintura, música, etc):

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Nunca são feitas	11,4%	15,8%	-	24%	8,7%	9,1%	9%
Quase nunca são feitas	30,4%	42,1%	31,8%	32%	39,1%	18,2%	27,2%
São feitas sempre que necessário	57%	21%	50%	44%	43,5%	63,6%	45,4%
São feitas com muita frequência	-	21%	13,6%	-	8,7%	9,1%	13,6%
Não responderam	-	-	4,5%	-	-	-	4,5%

15- Como seria para você uma aula ideal de literatura?

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Aula com discussão ou debates sobre os textos literários ou sobre as obras lidas	30,4%	36,8%	31,8%	20%	34,8%	9,1%	31,8%
Aula que estabelece relações entre a literatura e o mundo contemporâneo	15,2%	10,5%	13,6%	8%	-	-	9%
Aula dinâmica, menos expositiva, capaz de prender a atenção	15,2%	5,2%	4,5%	16%	4,3%	27,3%	4,5%
Aula que estabelece relações entre a literatura e outras áreas do conhecimento	11,4%	10,5%	4,5%	4%	8,7%	18,2%	9%
Aula que estabelece relações entre literatura e cinema, música, teatro	15,2%	15,8%	13,6%	16%	13%	27,3%	9%
Os alunos fariam trabalhos extraclasse: pesquisa, preparação de seminários	3,8%	15,8%	9%	4%	4,3%	27,3%	4,5%
Os textos deveriam ser de mais fácil compreensão ou mais curtos	7,6%	5,2%	4,5%	-	4,3%	9,1%	-

Aula voltada para a leitura de mais textos e obras literárias, apesar da falta de tempo	3,8%	-	4,5%	-	13%	-	9%
Aula em que o professor explique bem os textos	15,2%	-	13,6%	8%	8,7%	-	13,6%
Os alunos escolheriam livremente os livros a serem lidos	15,2%	5,2%	-	4%	4,3%	9,1%	13,6%
Uma vez por semana, cada aluno leria nas aulas de literatura um livro escolhido por ele	7,6%	-	-	12%	-	-	9%
Os alunos leriam os textos em casa e debateriam em sala	11,4%	10,5%	-	4%	17,4%	9,1%	13,6%
Não responderam	-	-	4,5%	12%	-	-	9%

16- As leituras extraclasse geralmente são exploradas de que forma?

	ESCOLA 1			ESCOLA 2		ESCOLA 3	ESCOLA 4
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Na forma de provas	34,2%	15,8%	9%	12%	21,8%	-	-
Na forma de discussão e provas	7,6%	26,3%	9%	-	4,3%	9,1%	4,5%
Na forma de debates	15,2%	36,8%	18,1%	28%	13%	36,3%	36,3%
Na forma de trabalhos escritos	15,2%	10,5%	9%	8%	39,1%	-	13,6%
Na forma de seminários, realizados a partir de temas propostos pelo professor	19%	5,2%	22,7%	12%	-	54,5%	36,3%
Na forma de provas e trabalhos escritos	26,6%	10,5%	9%	32%	17,4%	-	9%
Na forma de trabalhos criativos a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos, etc.	3,8%	5,2%	18,1%	4%	8,7%	-	4,5%
Outros	-	-	-	-	-	9,1%	-
Não responderam	-	-	4,5%	8%	-	-	9%

Turma 6: Elas não são exploradas não.